

Entretextos

ATEMÁTICO
v. 23, n. 2

ISSN Digital: 2764-0809

ISSN Impresso: 1519-5392



Equipe editorial:

Editora chefe: Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editoras adjuntas: Patrícia Cardoso Batista, Rafaela Merli e Ana Paula Silva



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ENTRETEXTOS

Volume 23 - número 2 – jan.-jun./2023

Universidade Estadual de Londrina

Reitora:

Profa. Dra. Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor:

Prof. Dr. Airton José Petris

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora:

Profa. Dra. Laura Tadei Brandini

Vice-Diretora:

Profa. Dra. Renata Schulumberger Schevisbiski

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Coordenadora:

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Barros

Vice-Coordenadora:

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana

Editora-Chefe:

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editoras-Adjuntas:

Ana Paula Silva, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Patrícia Cardoso, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Rafaela Merli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Editora de *layout*:

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editores de texto:

Ana Carolina Guerreiro Piacentini

Areta Belo

Juliana Moratto

Laura Marques Sobrinho

Marcelo Cristiano Acri

Maria Heloiza Alves Pereira Santana

Otto Henrique Silva Ferreira

Patrícia Cardoso Batista
Rafaela Cristine Merli
Renan William Silva de Deus
Sílvia Helena Ruiz

Editoração da capa:

Patrícia Cardoso Batista

Foto da capa:

Valderio Costa. Disponível em: <https://www.facebook.com/valderiodacosta/>. Acesso em: 07 jul. 2023

Normalização:

Sistema de Bibliotecas da UEL – Divisão de Referência
Bibliotecária: Vilma Aparecida Feliciano Sanglard (CRB-9: 1152)

Conselho editorial:

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Profa. Dra. Alba Maria Perfeito – Universidade Estadual de Londrina – UEL
Prof. Dr. Alex Alves Egido - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Profa. Dra. Ana Maria Barcelos – Universidade Federal de Viçosa - UFV
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo Audrei Gesser – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Aparecida Feola Sella – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Profa. Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Clemliton Lopes Pinheiro – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato – Universidade Estadual Paulista - UNESP
Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – Universidade Federal de Goiás - UFG
Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto – Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Prof. Dr. João Carlos Cattelan – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Prof. Dr. José Batista de Sales – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Kelcilene Grácia-Rodrigues – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni – Universidade de São Paulo - USP
Profa. Dra. Letícia Jovelino Storto – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva – Universidade de São Paulo - USP
Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi – Universidade de Taubaté - UNITAU
Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho – Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. Ronald Beline Mendes – Universidade de São Paulo - USP
Profa. Dra. Taísa Peres de Oliveira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – Universidade de São Paulo - USP
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Vitória Regina Spanghero – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Comitê *ad hoc*(v. 23 n. 02/2023):

Profa. Dra. Aline Saddi Chaves
Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato
Prof. Dr. Anderson Carnin
Prof. Dr. André Conforte
Prof. Me. Antonio Artur Silva Cantuário
Prof. Dr. Bruno Deusdará
Prof. Dr. Carlos Felipe da Conceição Pinto
Prof. Ma. Cláudia Rodrigues
Profa. Ma. Daniele Moura da Silveira
Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos
Profa. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi
Profa. Dra. Dionéia Motta Monte-Serrat
Prof. Me. Eduardo César Pereira Souza
Prof. Me. Eduardo Glück
Prof. Dr. Eduardo Perioli Jr.
Profa. Ma. Elaine Teixeira
Profa. Dra. Eliana Vianna Brito
Prof. Dr. Ernani Terra
Prof. Ma. Everaldo José Freire
Prof. Dr. Fabricio da Silva Amorim
Prof. Dr. Fernando Zolin-Vesz
Profa. Ma. Gabriela Mafra
Prof. Dr. Huéinton Cassiano Riva
Profa. Dra. Isabel Cristina Cordeiro
Prof. Dr. Jefferson Evaristo
Prof. Esp. Jose Arthur Gomes
Prof. Esp. José Victor Rodrigues de Andrade Messias
Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas
Profa. Ma. Luciéle Bernardi Souza
Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis
Profa. Dra. Madalena Benazzi Meotti
Profa. Dra. Maria Alice Tavares
Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos
Profa. Dra. Márcia Aparecida Silva
Prof. Me. Marcos Alexandre Fernandes Rodrigues
Profa. Dra. Najara Ferrari Pinheiro
Prof. Me. Nedson Nogueira
Profa. Dra. Patrícia da Silva Valério
Profa. Dra. Raquel da Silva Goularte
Profa. Dra. Renata Trindade Severo
Profa. Dra. Sirlene Aparecida Aarão
Profa. Dra. Sonia Pascolati
Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores
Profa. Dra. Valéria Cristina de Abreu Vale Caetano
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera
Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Profa. Dra. Victoria Wilson

Periodicidade:

Anual (até 2009)

Semestral (a partir de 2010)

ISSN (Impresso): 1519-5392

ISSN (Digital): 2764-0809

Indexado por/ *Indexed by:*

[ERIH PLUS](#): European Reference Index for the Humanities

[CLASE](#): Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

[Latindex](#): Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

[Google Acadêmico](#)

[Portal de Periódicos da CAPES](#)

[Diadorim](#): Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

Catálogo na publicação**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Entretextos/

Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em .

– v. 1, n. 1 (dez. 2001) – Londrina : UEL, 2001.

v. : il. : 29 cm.

Semestral.

ISSN 1519-5392 (impressa)

E-ISSN 2764-0809 (*on-line*)

Letras – Periódicos. 2. Linguística - Análise do discurso – Periódicos.

I. Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Estudos da

Linguagem

CDU: 8



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA


Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970
Caixa postal: 6001
Tel. +55 (43) 3371 4624
entretextos@uel.br

O gênero norma jurídica: estrutura para apresentação desse texto legal (Lei Complementar 95/1998)


The legal norm genre: structure for presenting this legal text (Complementary Law 95/1998)

El género de la norma jurídica: estructura de presentación de este texto legal (Ley Complementaria 95/1998)

Nelia Edna Miranda Batisti

 0000-0003-3486-5806¹

Edina Regina Pugas Panichi

 0000-0002-3887-7946²

RESUMO: esta pesquisa visa apresentar a estruturação estabelecida em lei para a apresentação dos textos das normas jurídicas. A norma jurídica é um enunciado linguístico e, como tal, pode ser analisada como atividade linguageira ou em sua materialidade textual, sob o âmbito das diversas teorias que abordam os fenômenos da linguagem, dentre elas, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Com fundamento em *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores* (2008), de Jean-Paul Bronckart, que se inspira no agir como unidade de análise do funcionamento humano, no aprofundamento da análise das características da linguagem e na intervenção prática nos processos de mediação formativa que nela se desenvolvem, e por meio de pesquisa bibliográfica, destacam-se alguns aspectos considerados relevantes para a apresentação dos textos legais, em especial, as determinações da Lei Complementar 95/1998, cuja estrutura estabelecida para a apresentação dos textos das normas jurídicas podem ser equiparadas ao arquitexto de uma comunidade linguageira para o ISD.

PALAVRAS-CHAVE: Estrutura; Texto; Norma jurídica.

ABSTRACT: this research aims to present the structure established by law for the presentation of the texts of legal norms. The legal norm is a linguistic statement and, as such, can be analyzed as a language activity or in its textual materiality, under the scope of the various theories that address the phenomena of language, among them, Sociodiscursive Interactionism (ISD). Based on *Acting in discourses: from theoretical conceptions to workers' conceptions* (2008), by Jean-Paul Bronckart, which is inspired by acting as a unit of analysis of human functioning, deepening the analysis of language characteristics and practical intervention in the processes of formative mediation that are developed in it, through

¹ Mestre em Direito Negocial pela Universidade Estadual de Londrina, Paraná. ORCID-0000-0003-3486-5806. nbatisti@uel.br.

² Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-ASSIS), São Paulo. ORCID - 0000-0002-3887-7946. edinapanichi@sercomtel.com.br.

bibliographical research, some aspects considered relevant for the presentation of legal texts will be highlighted, in particular, the determinations of Complementary Law 95/1998 that can be equated to the architext of a language community for the ISD.

KEYWORDS: Structure; Text; Legal Norm.

RESUMEN: esta investigación tiene como objetivo presentar la estructura establecida por la ley para la presentación de los textos de las normas jurídicas. La norma jurídica es un enunciado lingüístico y, como tal, puede ser analizada como actividad del lenguaje o en su materialidad textual, bajo el alcance de las diversas teorías que abordan los fenómenos del lenguaje, entre ellas, el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD). Actuar en discursos: de las concepciones teóricas a las concepciones de los trabajadores (2008), de Jean-Paul Bronckart, que se inspira en el actuar como unidad de análisis del funcionamiento humano, profundizando en el análisis de las características del lenguaje y la intervención práctica en los procesos de mediación formativa que se desarrollan en él. A través de la investigación bibliográfica, se destacarán algunos aspectos considerados relevantes para la presentación de los textos legales, en particular, las determinaciones de la Ley Complementaria 95/1998 que pueden equipararse al architexto de una comunidad lingüística para la ISD.

PALABRAS CLAVE: Estructura; Texto; Norma jurídica.

Introdução

A obra *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*, de Jean-Paul Bronckart (2008), é resultado das pesquisas do grupo *Langage, Action, Formation* (LAF) que reúne pesquisadores de origens disciplinares diversas (Ciências da Educação, Psicologia, Filosofia, Linguística e Filologia) que trabalharam coletivamente quatro problemáticas: 1) a análise epistemológica e metodológica do estatuto, da pertinência e da descrição dos fenômenos ou unidades de natureza praxiológica (agir, atividade, ação, etc.); 2) a análise das condições de formatação do agir humano em diferentes gêneros de textos produzidos sobre situações de trabalho (documentos de prescrição, entrevistas, textos produzidos ou autoconfrontação, etc.); 3) a análise linguística das unidades, estruturas e processos textuais que desempenham um papel particular na expressão das diferentes dimensões do agir; 4) o desenvolvimento de dispositivos e processos de formação explorando os resultados dessas pesquisas empíricas.

O destaque para essa obra de Bronckart, com base nas pesquisas do grupo LAF, por meio do método dedutivo, permite situar e destacar alguns aspectos no âmbito da proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) importantes para a compreensão da *norma jurídica* enquanto uma atividade linguageira social

específica, dentre elas, independentemente do conteúdo, a forma geral de apresentação dos textos das normas jurídicas estabelecida pela Lei Complementar n.º 95, de 1998. A referida lei dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis. Ao estabelecer como os textos das normas que compõem uma lei ou outros atos normativos devem ser formalmente apresentados, a Lei Complementar 95/1998 estabelece uma estrutura, um modelo a ser observado, que pode ser equiparado ao arquitexto de uma comunidade linguageira previsto pelo ISD.

Por arquitexto o ISD considera modelos de textos com características mais ou menos identificáveis, portadores de indexações sociais, adaptado para comentar um determinado agir geral. Segundo Bronckart (2008, p. 88), “esses gêneros são também objetos de processos de conhecimento (eles foram descritos, estudados etc.), no fim dos quais, encontram-se dotados de rótulos que podem ter maior ou menor estabilidade”. É fato que um texto normativo é identificado, *prima facie*, por sua forma de apresentação. Logo, é dessa forma de apresentação e estrutura que trata a Lei Complementar n.º 95/1998, que em sua função metalinguística estabelece como devem ser apresentados os textos legais (leis, medidas provisórias, decretos legislativos, resoluções etc.). Essa forma de apresentação permite sua análise sob o crivo de teorias linguísticas.

A compreensão da materialidade linguística representada pela estrutura formal de apresentação dos textos das normas jurídicas, bem como a linguagem em uso, denominada discurso, são aspectos fundamentais para a interpretação e a aplicação da norma ao caso concreto. Quaisquer que sejam os aspectos abordados, a análise do Direito enquanto linguagem permite inúmeras opções. Este estudo busca situar a materialidade da linguagem e o discurso do gênero norma jurídica no referencial teórico do ISD apresentado por Jean-Paul Bronckart, conforme será demonstrado a seguir.

Fundamentação teórica

O primeiro aspecto a ser considerado é sobre *a linguagem como agir e a análise dos discursos*. Bronckart (2008) atribui a Humboldt a origem da mudança radical no modo de se apreenderem as relações entre linguagem como capacidade da espécie humana e as múltiplas línguas naturais. Ao contrário da tradição anterior, que analisava primeiro a linguagem universal para depois abordar as línguas naturais que realizariam socialmente essa capacidade, Humboldt, nas palavras de Bronckart (2008, p. 71) prega que

a linguagem só existe em línguas naturais, que, portanto, deveriam ser estudadas, primeiro, em sua diversidade, para depois se determinar o que podem ter em comum e, principalmente, para se estabelecer o que, em cada uma delas, reflete a totalidade das propriedades daquilo que podemos chamar de linguagem.

Segundo Bronckart (2008), Humboldt defende a ideia de que “assim como a linguagem só existe nas línguas naturais, estas, por sua vez, só existem nas práticas verbais, nesse agir ‘dirigido a’, que é o discurso.” (BRONCKART, 2008, p. 71). Bronckart (2008) fundamenta a proposta do ISD na doutrina de Humboldt, para quem a linguagem-língua é da ordem da *energeia* aristotélica, ou seja, em si mesma a língua não é uma obra feita (*ergon*), mas uma atividade que se está fazendo (*energeia*), destacando a concepção da linguagem como processo ativo e criativo, que não é apenas o produto dos objetos de sentido, mas também que se (re)produz a si mesma, permanentemente, podendo, neste sentido, serem desenvolvidas duas teses: a primeira é a de que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido constitutivos das unidades representativas do pensamento humano, e a segunda, na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também semiótico e social.

O que chama a atenção na construção do ISD, conforme apresentado por Bronckart (2008), na obra em comento, são os créditos dispensados aos autores cujos pensamentos oportunizaram a sua concepção. Assim, por exemplo, segundo o teórico, Habermas também compartilha da visão “de linguagem como atividade

salientando sua dimensão comunicativa” (BRONCKART, 2008, p.71). Entretanto, destaca que é em Coseriu que se encontra o desenvolvimento mais importante do pensamento humboldtiano. Para Coseriu, segundo Bronckart (2008, p.72) “embora a dimensão comunicativa da linguagem seja indiscutivelmente importante, ela é apenas um aspecto ou uma consequência de sua dimensão essencial, que é a de ser atividade significativa”. Bronckart (2008) resume em cinco teses principais a posição de Coseriu, que consideramos relevante destacar, sem tentar parafrasear, para fins deste estudo, da forma como foram apresentadas por Bronckart (2008, p. 72-73):

a) “A linguagem se manifesta concretamente como uma atividade humana particular e facilmente identificável: a atividade de *falar (fala ou discurso)*” (2001, p.13, *apud* BRONCKART, 2008, p.72). Além disso, essa atividade é sempre de falar a um outro e, portanto, “a essência da linguagem se mostra no diálogo [...], isto é, a linguagem está estreitamente relacionada ao que os interlocutores têm em comum.” (2001, p. 15, *apud* BRONCKART, 2008, p.72).

b) A atividade de falar só se realiza por meio de uma língua, *enquanto técnica historicamente determinada* que os locutores (re)conhecem como tal: “falar, portanto, é sempre *falar uma língua*, de modo que o locutor se apresenta sempre como membro de uma comunidade historicamente determinada ou, pelo menos, como alguém que adota [...] a tradição languageira de uma comunidade.” (2001, p.15, *apud* BRONCKART, 2008, p. 72, grifos de Bronckart).

c) Retomando a noção aristotélica de *energeia*, Coseriu (2001, *apud* BRONCKART, 2008) assinala que a atividade de linguagem é *criativa*, isto é, produtora de novidades, o que explica a dimensão fundamental que é a transformação permanente das línguas e o fato de que ela seja *livre*, no sentido filosófico do termo, o que significa que ela pode se dirigir a qualquer objeto ou que, necessariamente, seu objeto é infinito. Consequentemente, “se a descrição de uma língua pretende ser adequada a seu objeto, ela deve apresentar essa língua como um sistema para criar e não como um simples produto [...], uma língua deve ser considerada como ‘sistematização’ constante e não como um sistema fechado.” (COSERIU, 2001, p. 21, *apud* BRONCKART, 2008, p. 73).

d) Essa atividade livre de linguagem é fundamentalmente *significante*, o que quer dizer que ela não é “simples produção de signos materiais para significados já dados, mas, sim, ao mesmo tempo, criação de conteúdo e de expressão” (COSERIU, p. 24, *apud* BRONCKART, 2008, p. 73). Essa tese de Coseriu “leva a uma análise do papel desempenhado pela linguagem na constituição da atividade de pensamento e no desenvolvimento de qualquer processo de conhecimento [...]” (BRONCKART, 2008, p. 73).

e) Com base nessas teses, Coseriu (2001, *apud* BRONCKART, 2008) se volta para o estatuto da dimensão comunicativo-social da linguagem. Segundo Bronckart, como indica a tese (a), acima descrita, “a linguagem é sempre falar a um outro, portanto, a atividade significativa está sempre marcada pela *alteridade*; ela é o fato de que “sujeitos” se abrem a outros sujeitos” (BRONCKART, 2008, p. 74). E é no quadro dessa intersubjetividade primeira que os referentes do mundo dessa atividade adquirem a sua generalidade e a sua objetividade. Entretanto, explica Bronckart (2008), é necessário distinguirmos entre a comunicação prática de alguma coisa a alguém (que não pode ser atestada em uma produção) e a comunicação com um outro, que é a condição original de toda produção verbal e que se encontra sempre presente (pelo menos implicitamente). Consequentemente, embora a linguagem seja um fato social, não se pode considerar a língua que a manifesta como algo que se impõe aos sujeitos falantes, pois ela é também “expressão da intersubjetividade e, mais precisamente, tanto no sentido de uma solidariedade com uma tradição histórica quanto no sentido de uma solidariedade com uma comunidade falante, que é, por sua vez, histórica”. (COSERIU, 2001, p. 29 *apud* BRONCKART, 2008, p.75).

O segundo aspecto a ser considerado por este estudo são os fundamentos metodológicos da análise dos discursos. Para Bronckart (2008), pode-se considerar que os fundamentos metodológicos da *análise dos discursos* foram estabelecidos por Volochinov (entre 1929/1977) “ no quadro de uma visão da filosofia da linguagem, cujo objetivo principal era o de esclarecer o estatuto e as condições de desenvolvimento da *ideologia*” (BRONCKART, 2008, p.75).

Bronckart (2008) expõe o pensamento de Volochinov, para quem todas as unidades do conhecimento humano têm um estatuto semiótico e são signos de entidades do mundo que se constituem como seus referentes. Esses signos-ideias não podem provir da atividade dos indivíduos isolados, ao contrário, são resultados dos discursos produzidos no quadro das *interações sociais* e apresentam sempre um caráter *dialógico*: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social.

Bronckart (2008) destaca na obra de Volochinov que “toda palavra tem duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (VOLOCHINOV, 1977, p.123, *apud* BRONCKART, 2008, p. 75). Qualquer pensamento, uma vez que é o produto da interiorização dos discursos externos (é um discurso interno), apresenta necessariamente um caráter social, semiótico e dialógico. (BRONCKART, 2008).

Bronckart (2008) destaca um programa metodológico proposto por Volochinov (1977, *apud* BRONCKART, 2008) que se caracteriza por ser um método descendente da atividade linguageira desenvolvida em discurso dialógico. Essa análise deve focalizar, primeiro, as condições e os processos de interação social, na sequência, deve tratar da estrutura global dos discursos que semiotizam essas interações e, por fim, deve voltar-se para os níveis encaixados de organização dos signos nesses discursos: partes de textos, estruturas semântico-sintáticas, unidades mínimas ou palavras (BRONCKART, 2008).

Sobre Bakhtin, expoente do grupo do qual participa Volochinov, Bronckart (2008) diz que o autor ressaltou a diversidade de *interações sociais* que se desenvolvem nos grupos humanos e a diversidade correlativa das produções de linguagem que nelas se manifestam: língua de trabalho, língua de piadas, de gírias, de provérbios, narrativas literárias, etc. A vida social seria animada por forças centrífugas que propagam a heterogeneidade e a diversidade, mas a elas se oporiam as forças centrípetas que tentam, e frequentemente conseguem, promover uma forma de língua dominante, que seria garantia da unidade e da intercompreensão.

A realidade de uma língua é constituída pelo entrecruzamento de formas no quadro das quais os enunciados concretos e suas significações se desenvolvem. Embora a diversidade nesse universo polilinguístico pareça ser infinita, porque “ a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” (BAKHTIN, 1984, p. 265, *apud* BRONCKART, 2008, p. 75) ela é, entretanto, organizada, pois cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de gêneros de discurso que se caracterizam por uma determinada especificidade de conteúdos, assim como dos recursos linguísticos que mobilizam. A noção de gênero, sob a perspectiva bakhtiniana, será retomada no desenvolvimento deste estudo ao tratar da norma jurídica e suas especificidades.

Um terceiro aspecto observado por Bronckart (2008) diz respeito aos *métodos de análise de discursos*. Ele destaca o desenvolvimento de diversas teorias que “embora não tenham sido todas elas explicitamente inspiradas nos princípios fundadores de Volochinov e de Bakhtin, são compatíveis com suas teses centrais.” (BRONCKART, 2008, p. 78). Para ilustrar, Bronckart (2008) destaca alguns métodos e modelos de análise de discursos, como a Análise da Conversação, modelos inspirados na Gramática Gerativa, etc., antes de apresentar a abordagem das condições de produção e da estrutura dos textos/discursos desenvolvidos pelo ISD.

Interacionismo Sociodiscursivo – método de análise

Conforme esclarece Bronckart (2008, p. 86-92), no quadro da unidade genebrina de didática das línguas, o ISD construiu um método de análise e um modelo da organização dos textos inspirados nas abordagens interacionistas de Volochinov e de Bakhtin, cujos resultados são apresentados, de forma sintética, para fins deste estudo, sob três aspectos principais:

1) *Clarificação terminológica*: o termo *discurso*, como utilizado de forma geral, designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas, ou seja, designa práticas languageiras, em oposição ao sistema da língua. Esse sistema, porém, é apenas uma abstração teórica secundária, dado que a realidade da linguagem é totalmente constituída de práticas situadas. Por isso, sustenta

Bronckart (2008), que para designar essa realidade deve-se manter a expressão *agir linguageiro* em vez de *atividade discursiva*. Explica o autor que o uso da última expressão, de um lado, pode levar a pensar que a linguagem se manifesta de um modo diferente de uma prática, e, de outro lado, porque é possível dar ao termo *discurso* um sentido, ao mesmo tempo, mais preciso e mais profundo. O agir linguageiro, assim, se traduz em um *texto* que pode ser definido como:

[...] toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou então, como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro. (BRONCKART, 2008, p. 87).

Nessa perspectiva, para fazer justiça à diversidade das formas de agir, o ISD utiliza a expressão modos de agir linguageiro e, para dar conta da variedade das produções verbais, utiliza a noção de gêneros de textos (e não de gêneros do discurso). Segundo Bronckart (2008), essas opções permitem manter a distinção de níveis que o programa metodológico de Volochinov efetua entre o agir linguageiro e o texto, que considera indispensável na medida em que a um determinado agir linguageiro pode corresponder a vários gêneros de textos possíveis, assim como a vários gêneros de texto pode corresponder um único agir linguageiro.

2) *Conceitualização das condições de produção dos textos por um ou vários actantes*: em primeiro lugar, segundo Bronckart (2008, p. 87-88), “assumimos a preexistência de gêneros de textos construídos pelas gerações precedentes e organizados em um repertório de modelos que chamamos de arquetextos de uma comunidade linguageira.” Esses modelos de gêneros têm características semióticas mais ou menos identificáveis e são portadores de indexações sociais.

Cada gênero é visto como sendo adaptado para comentar um determinado agir geral, como possível de ser mobilizado em uma outra situação de interação ou, ainda, como tendo um determinado valor estético. Esses gêneros são objetos de processos de conhecimento, (foram descritos, estudados) e encontram-se dotados de rótulos que podem ter maior ou menor estabilidade.

A conceitualização das condições de produção dos textos busca circunscrever e definir a situação em que se encontra todo actante singular que tem

de produzir um texto, que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção) e um conjunto de parâmetros socio subjetivos (tipo de interação social em curso, objetivos possíveis nesse quadro, papéis atribuídos aos protagonistas da interação) cujos parâmetros permitem definir o tipo de *agir linguageiro* a que corresponderá o texto produzido, bem como os conhecimentos temáticos que vão ser expressos no texto, tais como estão disponíveis (e organizados em macroestruturas) na memória do actante.

Conclui Bronckart (2008), considerando os aspectos abordados, que a produção verbal real provém da escolha de um gênero textual, que parece ser adaptado à situação, por meio de empréstimo ao arquiteyto (em um processo de adoção de um modelo textual), e pela exploração desse modelo, levando-se em conta as propriedades sempre particulares da situação de produção do actante (em um processo de adaptação desse modelo), resultando desse processo um texto empírico apresentando propriedades genéricas e propriedades individuais ou estilísticas.

3) *Modelo de arquitetura textual*: o modelo de arquitetura textual apresentado pelo ISD, conforme Bronckart (2008), se apresenta em três níveis. O mais profundo dos níveis é o da infraestrutura, que, por sua vez, comporta dois regimes de organização nitidamente diferentes.

O primeiro é o da planificação geral do conteúdo temático, que é regida cognitivamente, no sentido de que essa planificação não mostra nenhuma formatação propriamente linguageira, uma vez que o plano geral de um texto depende da amplitude dos conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir e pelos mecanismos de transformação obrigatória de conhecimentos que são simultâneos para a ordem do sucessivo (transformação das macroestruturas em superestruturas textuais).

O segundo modo de organização é o dos tipos de discurso, definidos como segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (o que permite que sejam linguisticamente reconhecíveis) e que revelam a construção de um determinado mundo discursivo. É no quadro desses tipos discursivos que se realizam os modos de planificação

propriamente linguísticos, sendo as sequências, segundo Bronckart (2008), que se organizam em orações ou cláusulas, descritas pelas teorias estritamente sintáticas.

O nível intermediário é o dos mecanismos de textualização que contribuem para dar ao texto sua coerência temática, apesar de eventual heterogeneidade da infraestrutura. Articulados à linearidade do texto, eles explicitam ou marcam por meio de séries isotópicas as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais.

Os mecanismos de conexão marcam as articulações da progressão temática por meio de séries de organizadores textuais; os mecanismos de coesão nominal introduzem as unidades de informação nova e asseguram as suas retomadas por meio de séries de unidades ou de processos anafóricos; e os mecanismos de coesão verbal organizam a temporalidade dos processos (estados, acontecimentos, ações) mencionados no texto, por meio de séries de terminações verbais ou de unidades temporais associadas (advérbios ou grupos preposicionais).

O nível mais superficial é constituído pelos mecanismos de responsabilização enunciativa que contribuem para dar ao texto sua coerência pragmática (ou interativa). Esses mecanismos consistem na construção de uma instância geral de gestão do texto, que alguns teóricos chamam de narrador ou de enunciador, e que para o ISD é chamado de *textualizador*, instância à qual o autor empírico de um texto confia a responsabilidade sobre aquilo que será enunciado.

A partir dessa instância é que se dá a distribuição de vozes ouvidas no texto (vozes de personagens, de instâncias sociais, do próprio autor) e, a partir dessas vozes, eventualmente se manifestam avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) de determinados aspectos do conteúdo temático, que são marcadas por unidades e processos de modalização. Para Bronckart (2008, p. 90), “são qualificados de superficiais porque operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e não se organizam em séries isotópicas.” Menos presentes que os mecanismos anteriores, eles servem para orientar a interpretação dos destinatários.

Norma jurídica sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

Aplicando o método de análise do ISD (BRONCKART, 2008) ao gênero norma jurídica, podemos observar:

a) Quanto à clarificação terminológica, pode-se dizer que a norma jurídica, que na teoria desenvolvida por Bakhtin (2016) se enquadra no conceito de gênero do discurso, para o ISD é considerada um gênero de texto, correspondendo ao modo de agir linguageiro de uma área específica do uso da linguagem que é a área do Direito.

Qualquer que seja a perspectiva teórica adotada para o estudo da linguagem, um dado é inquestionável: cada ciência possui uma linguagem própria para se expressar, levando, segundo Miguel Reale (2002, p. 8), alguns pensadores modernos a ponderarem que “a ciência é a linguagem mesma, porque na linguagem se expressam os dados e os valores comunicáveis.”

Para compreender a norma jurídica como gênero de texto ou de discurso é necessário não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois conforme Rodrigues (2005, p. 14): “somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros.”

Para exemplificar a importância da clarificação terminológica na área do Direito, Reale (2002) esclarece que os juristas falam uma linguagem própria, em que expressões comuns de uso corrente do povo adquirem um sentido técnico especial, como acontece com o substantivo *competência*, vocábulo que na linguagem jurídica processual indica a medida ou extensão da jurisdição, ou, em outras palavras, de acordo com as normas de organização judiciária, competência indica qual órgão pode apreciar e decidir uma demanda.

Da mesma forma ocorre com o adjetivo *competente* atribuído ao juiz, que nada diz sobre sua capacidade ou preparo intelectual para atuar no processo, mas tão somente que tem poder, tem atribuição prevista em lei para resolver

determinados casos (REALE, 2002). Assim, ao dispor sobre a competência do Supremo Tribunal Federal, órgão superior na estrutura do Poder Judiciário nacional, o artigo 102 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB -1988) estabelece:

Art. 102. Compete ao Supremo Tribunal Federal, precipuamente, a guarda da Constituição, cabendo-lhe:

I – processar e julgar, originariamente:

a) a ação direta de inconstitucionalidade de lei ou ato normativo federal ou estadual e a ação declaratória de constitucionalidade de lei ou ato normativo federal; (BRASIL, 1988).

O modo de agir linguageiro do direito dá origem a vários gêneros de textos (norma jurídica, sentenças, petições iniciais, etc), dentre os quais se sobressai a norma jurídica, origem e fundamento do próprio ordenamento jurídico, aos quais os demais gêneros devem se reportar sob pena de ilegalidade ou inconstitucionalidade.

O mundo do normativo, como diz Bobbio (2016, p.27) “é enormemente vário e múltiplo”. As normas jurídicas não passam de uma parte da experiência normativa. Ao lado delas existem normas religiosas, morais, sociais, costumeiras etc. As normas jurídicas são normas éticas que se expressam por um juízo de valor sobre os comportamentos humanos, culminando em uma diretriz considerada obrigatória numa coletividade. Segundo Reale (2002), é a correlação essencial entre o dever e a liberdade que caracteriza o mundo ético, diferenciando-o do mundo do ser (normas da natureza) “[...] onde não há deveres a cumprir, mas previsões que têm que ser confirmadas para continuarem sendo válidas.” (REALE, 2002, p. 36).

A noção de gênero trabalhada por Bakhtin (2016), que não conflita com a noção do ISD, é destacada, nesta oportunidade, para situar a norma jurídica no contexto do modo de agir linguageiro do Direito, ou seja, a linguagem jurídica. Ao discorrer sobre gêneros do discurso, Bakhtin (2016) faz distinção entre gêneros discursivos primários e secundários. Gêneros primários (simples), segundo o autor, são aqueles que se formam em condições de comunicação discursiva imediata, enquanto os gêneros secundários (complexos) surgem “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado

(predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Para a teoria dos gêneros do discurso desenvolvida por Bakhtin (2016), os gêneros secundários, em seu processo de elaboração, incorporam os gêneros primários que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. A norma jurídica em estudo se caracteriza como gênero discursivo secundário, pois seus enunciados decorrem de um complexo, desenvolvido e organizado processo de elaboração. As normas jurídicas enunciam um dever ser, porque nenhuma regra jurídica descreve algo que é, mesmo quando se emprega o verbo ser.

Tomando emprestado o exemplo de Miguel Reale (2002), quando trata da estrutura da norma jurídica, temos que a Constituição declara que o Brasil é uma República Federativa. Segundo o autor, é evidente que a República não é algo que esteja diante de nós como uma placa, por exemplo. A norma, na realidade, enuncia que o Brasil *deve ser* organizado e compreendido como uma República Federativa. A República Federativa é, pois, “[...] uma realidade do dever ser, uma construção cultural de tipo finalístico, ou por outras palavras, é uma realidade normativa, na qual fatos e valores se integram.” (REALE, 2002, p. 96).

b) Quanto à conceitualização das condições de produção dos textos das normas jurídicas por um ou vários actantes: em relação às normas jurídicas é importante ressaltar que o seu processo de elaboração não é individual, mas um processo coletivo decorrente do regime adotado pelo ordenamento jurídico brasileiro, conforme a distribuição de competências legislativas aos entes da federação brasileira formada pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Segundo Silva (2003, p. 522), “o processo legislativo é um conjunto de atos preordenados visando à criação de normas de Direito. Esses atos são: (a) iniciativa legislativa; (b) emendas; (c) votação; (d) sanção e veto; (e) promulgação e publicação.” A autoria coletiva da produção dos textos das normas jurídicas decorre do modelo político democrático adotado pela República Federativa do Brasil.

Como visto no tópico acima, as normas jurídicas integram a modalidade de gênero de discurso secundário e, como tal, o estilo da linguagem apropriado é o estilo funcional. Ao tratar do estilo da linguagem da norma jurídica, Radbruch (1999,

p.26) ensina que “a linguagem dos textos legais se caracteriza não por aquilo que lhe é própria, mas por aquilo que lhe falta, em comparação com as demais formas estilísticas de expressão da vontade.” São desprezados, conforme Radbruch (1999), pelo atual estilo das leis, o estilo da persuasão, o estilo da convicção e o estilo da instrução, esclarecendo que:

a) no estilo da persuasão: a linguagem das normas jurídicas superou o estilo persuasivo porque ela exige ausência de passionalidade, de sentimento, de matizes, sob pena de se confiar mais na retórica do que no poder da autoridade;

b) no estilo da convicção: a linguagem das normas jurídicas superou o estilo da convicção porque quem tenta convencer da conveniência de suas ordens abdica da obediência, se o destinatário não estiver convicto dela, rebaixa a ordem a um conselho, cujo efeito está diretamente relacionado à sua força de convencimento;

c) no estilo da instrução: a linguagem das normas jurídicas superou também o estilo da instrução pelo fato de o legislador ordenar o que deva ser de direito e não relatar ou instruir.

Sobre o estilo funcional do texto/discurso da norma jurídica conclui Radbruch (1999, p.29) que “após tanta renúncia é possível que a linguagem legal, exatamente pelo seu duro desprezo por valores estilísticos, tenha adquirido um valor estilístico próprio.”

Partindo do pressuposto que escrever é um ato singular, que em maior ou menor escala envolve escolhas a serem feitas pelo autor, de acordo com a função da linguagem a ser alcançada, pode-se afirmar, neste caso, que o estilo funcional dos enunciados das normas jurídicas absorve e restringe o estilo individual. É fato que a estrutura formal de apresentação do texto normativo, levando em consideração a finalidade para o qual é elaborado, é regular na vida em sociedade, e deve necessariamente primar pela objetividade, ocorrendo uma clara prevalência do estilo funcional em detrimento do estilo individual, restringindo, assim, as manifestações estilísticas de caráter individual.

No processo de elaboração dos enunciados das normas jurídicas, observa-se uma expressa recomendação de evitar abusos de caráter estilístico

quanto ao uso da pontuação, adjetivações e sinônimas nos enunciados normativos, conforme estabelece o art. 11, incisos e alíneas, abaixo transcritos, da Lei Complementar n.º 95/1988:

Art. 11. As disposições normativas serão redigidas com clareza, precisão e ordem lógica, observadas, para esse propósito, as seguintes normas:

I - para a obtenção de clareza:

- a) usar as palavras e as expressões em seu sentido comum, salvo quando a norma versar sobre assunto técnico, hipótese em que se empregará a nomenclatura própria da área em que se esteja legislando;
- b) usar frases curtas e concisas;
- c) construir as orações na ordem direta, evitando preciosismo, neologismo e adjetivações dispensáveis;
- d) buscar a uniformidade do tempo verbal em todo o texto das normas legais, dando preferência ao tempo presente ou ao futuro simples do presente;
- e) usar os recursos de pontuação de forma judiciosa, evitando os abusos de caráter estilístico;

II - para a obtenção de precisão:

- a) articular a linguagem, técnica ou comum, de modo a ensejar perfeita compreensão do objetivo da lei e a permitir que seu texto evidencie com clareza o conteúdo e o alcance que o legislador pretende dar à norma;
- b) expressar a ideia, quando repetida no texto, por meio das mesmas palavras, evitando o emprego de sinonímia com propósito meramente estilístico;
- c) evitar o emprego de expressão ou palavra que confira duplo sentido ao texto;
- d) escolher termos que tenham o mesmo sentido e significado na maior parte do território nacional, evitando o uso de expressões locais ou regionais;
- e) usar apenas siglas consagradas pelo uso, observado o princípio de que a primeira referência no texto seja acompanhada de explicitação de seu significado;
- f) grafar por extenso quaisquer referências a números e percentuais, exceto data, número de lei e nos casos em que houver prejuízo para a compreensão do texto;
- g) indicar, expressamente o dispositivo objeto de remissão, em vez de usar as expressões 'anterior', 'seguinte' ou equivalentes;

III - para a obtenção de ordem lógica:

- a) reunir sob as categorias de agregação - subseção, seção, capítulo, título e livro - apenas as disposições relacionadas com o objeto da lei;
- b) restringir o conteúdo de cada artigo da lei a um único assunto ou princípio;
- c) expressar por meio dos parágrafos os aspectos complementares à norma enunciada no caput do artigo e as exceções à regra por este estabelecida;
- d) promover as discriminações e enumerações por meio dos incisos, alíneas e itens. (BRASIL, 1988).

Estas determinações, contudo, não se aplicam a outros gêneros no campo do Direito, que tem na retórica sua base de sustentação e o estilo individual do jurista se destaca de forma plena, por exemplo, a acusação ou a defesa de um

indiciado no processo penal, as sustentações orais e escritas dos recursos nos tribunais ou em outros gêneros próprios do campo em questão.

c) Quanto ao modelo de arquitetura textual das normas jurídicas: trata-se do terceiro aspecto destacado por Bronckart (2008). O *modelo de arquitetura textual* é facilmente observável na elaboração dos enunciados da norma jurídica. A apresentação dos textos legais não é livre, não é discricionária, ao contrário, segue diretrizes que vêm previamente determinadas por lei, devendo ser observadas por todas as instâncias legislativas.

Independentemente das mensagens veiculadas pelos enunciados da norma jurídica, os responsáveis pela elaboração das normas que compõem os textos de lei devem observar a estrutura estabelecida pela Lei Complementar n.º 95/1998, que cumpre uma função metalinguística ao estabelecer um *modelo de arquitetura textual*, estabelecendo as diretrizes de como devem ser produzidos os textos legais.

Em uma apertada síntese, podemos observar os três níveis de arquitetura textual, observados pelo ISD, no processo de elaboração da norma jurídica, estabelecido pela Lei Complementar n.º 95/1998, a saber: a) o nível mais profundo da *infraestrutura*; b) o nível intermediário *dos mecanismos de textualização*; c) e o nível superficial onde aparece a *distribuição de vozes* ouvidas no texto (vozes de personagens, de instâncias sociais, do próprio autor).

No primeiro nível, o da infraestrutura dos textos legais, compostos por normas jurídicas, destaca-se a planificação geral do conteúdo temático que, segundo Bronckart (2008), para o ISD não mostra nenhuma formatação propriamente linguageira, uma vez que o plano geral de um texto depende da amplitude dos conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir e dos mecanismos de transformação obrigatória de conhecimentos simultâneos para a ordem do sucessivo (transformação das macroestruturas em superestruturas textuais).

Essa planificação geral, aplicada à área jurídica para a apresentação dos textos das normas jurídicas, vem previamente estabelecida pela Lei Complementar n.º 95/1998, que não cuida do conteúdo em si, mas de como deve ser formalmente estruturada a apresentação dos textos de lei para atingir os fins previamente estabelecidos na legislação.

Outro aspecto importante que merece destaque, relativo à infraestrutura, é o destacado por Bronckart (2008), referente à organização dos tipos de discurso, definido como segmentos de textos que mobilizam subconjuntos particulares de recursos linguísticos. Esses recursos permitem que os enunciados das normas jurídicas sejam linguisticamente reconhecíveis, revelando a construção de um determinado mundo discursivo, que pode ser claramente observado, em razão de suas peculiaridades, especialmente quanto ao estilo, como tratado acima, nos enunciados das normas jurídicas e nas próprias disposições da Lei Complementar n.º 95/1998.

Os enunciados da Lei Complementar 95/1998, apresentam uma planificação linguística e sequencial que podem ser descritas por teorias estritamente sintáticas, como pode ser observado em seu artigo 1º, quando estabelece: “Art.1º A elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis obedecerão ao disposto nesta Lei Complementar.” (BRASIL,1998).

O segundo nível, o intermediário, marcado pelos mecanismos de textualização que dão ao texto sua coerência temática, também estão contemplados nas disposições da Lei Complementar 95/1998. É possível observar em seus enunciados a preocupação com a linearidade do texto ao marcar por meio de séries isotópicas as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais. O artigo 3º da Lei Complementar 95/1998, neste sentido, estabelece:

Art. 3º A lei será estruturada em três partes básicas:

I – parte preliminar, compreendendo a epígrafe, a ementa, o preâmbulo, o enunciado do objeto e a indicação do âmbito de aplicação das disposições normativas;

II – parte normativa, compreendendo o texto das normas de conteúdo substantivo, relacionadas com a matéria regulada;

III- parte final, compreendendo as disposições pertinentes às medidas necessárias à implementação das normas de conteúdo substantivo, às disposições transitórias, se for o caso, a cláusula de vigência e a cláusula de revogação, quando couber. (BRASIL, 1998).

O terceiro nível, considerado pelo ISD como superficial, constituído pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, que contribuem para dar ao texto sua coerência pragmática ou interativa, são mecanismos que consistem na construção de uma instância geral da gestão do texto, chamados de narrador ou de

enunciador por alguns teóricos e de textualizador pelo ISD. É a instância à qual o autor empírico de um texto confia a responsabilidade sobre o que será enunciado, onde se dá a distribuição de vozes ouvidas no texto.

No caso específico da elaboração da norma jurídica, são as vozes das instâncias sociais às quais são atribuídas as competências legislativas e dos auditórios correspondentes na esfera do ordenamento jurídico brasileiro. Segundo Volochinov (2018, p.205), a importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande, isto porque a palavra é um ato bilateral. “Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige”. A partir dessas vozes se manifestam as avaliações e julgamentos, que em relação à norma jurídica servem para orientar a interpretação dos destinatários quanto à sua aplicação ao caso concreto, validade e/ou eficácia, em relação aos fins às quais se destinam. São qualificadas de superficiais porque, segundo Bronckart (2008), operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e não se organizam em séries isotópicas.

Neste sentido, os textos das leis expressos por normas jurídicas quando não atendem às finalidades para os quais foram elaborados poderão ser alterados, revogados, anulados, declarados inconstitucionais pelos órgãos competentes, conforme estabelece o art. 12 da Lei Complementar 95/1998:

Art. 12. A alteração da lei será feita:

I - mediante reprodução integral em novo texto, quando se tratar de alteração considerável;

II - mediante revogação parcial;

III - nos demais casos, por meio de substituição, no próprio texto, do dispositivo alterado, ou acréscimo de dispositivo novo, observadas as seguintes regras: [...] (BRASIL, 1998).

A atividade jurídica, como exposto acima, se realiza por meio da linguagem. A norma jurídica é a principal fonte do *agir linguageiro* na área do Direito e ela se materializa nas interações discursivas.

A reflexão, aqui apresentada, buscou identificar no gênero norma jurídica alguns fundamentos teóricos do ISD extraídos da obra *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*, de Jean-Paul Bronckart (2008), com destaque para um modelo de arquitetura textual, que deve ser

observado quando da produção dos textos das normas jurídicas, previamente estabelecido pelas disposições da Lei Complementar 95/1998.

Considerações finais

A linguagem é um fenômeno complexo, objeto de inúmeras teorias que tentam explicá-la. O ISD desenvolveu um método de análise sistematizando resultados apresentados por várias áreas do conhecimento. Ciências da Educação, Psicologia, Filosofia, Linguística, Filologia.

O destaque para a obra de Bronckart (2008), com base nas pesquisas do grupo *LAF*, permitiu situar e destacar alguns aspectos importantes para a compreensão da *norma jurídica* enquanto uma atividade social específica, a saber: a *clarificação terminológica*, adotando a expressão gêneros de texto ao invés de gêneros de discurso, como utilizada por Bakhtin (2016); a *conceitualização das condições de produção dos textos por um ou vários actantes* que no caso da norma jurídica apresenta uma condição peculiar de vinculação às normas de competência estabelecidas no ordenamento jurídico.

Por fim, apresenta-se o *modelo de arquitetura textual* estabelecido pela Lei Complementar n.º 95/1998, que cumpre a função metalinguística de estabelecer as diretrizes de como devem ser produzidos os textos de lei. Por textos de leis compreendem-se as hipóteses previstas no art.1º e parágrafo único da Lei Complementar 95/1998.

A atividade jurídica se realiza por meio da linguagem e a norma jurídica é a principal expressão do *agir linguageiro* na área do Direito. A teoria desenvolvida pelo ISD, como apresentado por Bronckart (2008), permite refletir e identificar um aspecto relevante e pouco explorado na área jurídica que é a análise da arquitetura textual dos textos legais, previamente estabelecida pela Lei Complementar nº 95/1998.

A obra utilizada para a análise permite um olhar para a realidade destacada para concluir que materialidade textual e discurso são dois aspectos de uma mesma realidade que não se excluem, mas ao contrário, se complementam, não podendo deixar de ser observados quando do estudo da norma jurídica.

O processo de elaboração do gênero norma jurídica é um processo vinculado, ou seja, deve observar rigorosamente as disposições estabelecidas em lei. A Lei Complementar 95/1998 estabelece uma arquitetura textual que deve ser observada por todas as instâncias legislativas, quando da elaboração das espécies normativas estabelecidas na CRFB, art. 59 (emendas à Constituição, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos, resoluções).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOBBIO, Norberto. *Teoria da norma jurídica*. Tradução de Ariani Bueno Sudatti e Fernando Pavan Baptista. 6.ed. São Paulo: Edipro, 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 jan 2023.

BRASIL. *Lei Complementar nº 95 de 26 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, estabelece normas para a consolidação dos atos que menciona. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jan 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

RADBRUCH, Gustav. *Introdução à ciência do direito*. Tradução de Vera Barkow; revisão técnica Sérgio Sérvulo da Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 27.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L, BONINI, A, MOTTA-ROTH, (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p.152-183

BATISTI, N. E. M.; PANICHI, E. R. P.

O gênero norma jurídica: estrutura para apresentação desse texto legal (Lei Complementar 95/1998)

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Recebido em: 11 dez. 2022.

Aprovado em: 17 abr. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista

Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho




Sinais de pontuação em peças publicitárias impressas no mesmo jornal em dois tempos

Punctuation marks in newspaper ads in two periods of time

Signos de puntuación en anuncios impresos en el mismo periódico en dos tiempos


Lou-Ann Kleppa¹

 0000-0003-0317-9440

Gisele Maciel Damasceno²

 0009-0000-0146-7268

Álany Malafaia de Castro³

 0009-0005-5098-9480

RESUMO: Este é um estudo comparativo em que examinamos os sinais de pontuação em peças publicitárias impressas publicadas no jornal local Alto Madeira (de Porto Velho, RO) tanto nos anos 40 e 50 como nos anos 2000. Nosso objetivo é acompanhar as mudanças ocorridas no uso dos sinais de pontuação ao longo do tempo. Não há, na Linguística, um referencial teórico consolidado que dê conta dos sinais de pontuação, portanto tomamos as formalizações de Nunberg (1990), Dahlet (1995 a 2006), Crystal (2015) e Bredel (2020) como referência. Definimos que as peças publicitárias no jornal apresentam uma imagem que não seja a mera ilustração do produto anunciado. Como os corpora coletados para cada época resultaram desiguais, optamos por focar nos sinais de pontuação finalizadores, já que o número de sinais finalizadores podia ser dividido pelo número de sentenças nas peças publicitárias. Os resultados apontam para uma mudança nos modos de pontuar, de maneira que o 'formato de lista' se consolida nos anos mais recentes. O volume de texto diminui nos anos mais recentes e a organização do espaço da peça publicitária passa a ser regida por critérios gráficos (fonte, cor, tamanho etc.), não mais critérios textuais (parágrafos).

PALAVRAS-CHAVE: Sinais de pontuação; Peças publicitárias; Fronteiras sintáticas e enunciativas.

ABSTRACT: This is a comparative study in which we examine punctuation marks in printed advertisements published in the local newspaper Alto Madeira (from Porto Velho, RO) both in the 40s and 50s and in the 2000s. There is no theoretical framework in Linguistics that

¹ Doutora, docente na Universidade Federal de Rondônia, lotada no Departamento de Línguas Vernáculas. E-mail: kleppa@unir.br

² Graduanda em Letras-Português na Universidade Federal de Rondônia e bolsista PIBIC no ciclo 2021-2022. E-mail: gisellymaciie67@gmail.com

³ Graduanda em Letras-Português na Universidade Federal de Rondônia e bolsista PIBIC no ciclo 2021-2022. E-mail: alanymalafaiacastro@gmail.com

accounts for punctuation marks, so we take the formalizations of Nunberg (1990), Dahlet (1995 to 2006), Crystal (2015), and Bredel (2020) as a reference. To collect our data, we defined that advertisements in the newspaper need to have an image that is not a mere illustration of the advertised product. As the corpora collected for each period were unequal, we chose to focus on sentence-ending punctuation marks, since the number of ending signs could be divided by the number of sentences in the advertisements. The results obtained point to a change in punctuation trends so that the 'list format' consolidates in more recent years. The volume of text has decreased in recent years and the organization of the advertising space is now governed by graphic criteria (font, color, size, etc.), not textual ones (paragraphs).

KEYWORDS: Punctuation marks; Advertisements; Syntactic and discursive borders.

RESUMEN: Este es un estudio comparativo en el que examinamos los signos de puntuación en anuncios impresos publicados en el periódico local Alto Madeira (de Porto Velho, RO) tanto en los años 40 y 50 como en los años 2000. Nuestro objetivo es acompañar los signos de puntuación a lo largo del tiempo. No existe un marco teórico consolidado en Lingüística que dé cuenta de los signos de puntuación, por lo que tomamos como referencia las formalizaciones de Nunberg (1990), Dahlet (1995 a 2006), Crystal (2015) y Bredel (2020). Definimos que los anuncios en el periódico presentan una imagen que no es la mera ilustración del producto anunciado. Como los corpora compilados para cada época eran desiguales, optamos por centrarnos en los signos de puntuación de finalización, ya que el número de signos de finalización se podía dividir por el número de oraciones en los anuncios. Los resultados apuntan a un cambio en los métodos de puntuación, por lo que el 'formato de lista' se ha consolidado en los últimos años. El volumen de texto ha disminuido en los últimos años y la organización del espacio publicitario se rige ahora por criterios gráficos (tipo de letra, color, tamaño, etc.), ya no textuales (párrafos).

PALABRAS CLAVE: Signos de puntuación; Piezas publicitarias; Límites sintácticos y enunciativos.

Por que sinais de pontuação em peças publicitárias publicadas no jornal

A Linguística não conta com uma escola, tradição, corrente teórica ou outro projeto de unificar uma formalização teórica a respeito dos sinais de pontuação. Estudos pontuais mostram que os usos dos sinais de pontuação variam de acordo com os gêneros textuais em que figuram: conforme Dahlet (1995 e 1998), Rocha (1998) e Bernardes (2002), dentre outros, na literatura ficcional, é comum que autores criem seu estilo por meio de um uso idiossincrático de sinais de pontuação (lembramos, por exemplo, de Raduan Nassar, como analisado por DAHLET, 1998; e Clarice Lispector, como analisado por LISBÔA, 2020), pois o texto estético justamente rompe com os padrões normativos (BERNARDES, 2002).

Em textos acadêmicos, em que se observa alta carga argumentativa, os sinais internos à sentença (vírgula e ponto e vírgula, por exemplo) são mais numerosos e relevantes que os sinais finalizadores, que são, por sua vez, mais frequentes e variados em histórias em quadrinhos. Nas histórias em quadrinhos, em que predominam períodos simples (MESQUITA PRESTES, 2005), alguns sinais podem ser repetidos para marcar ênfase (!!!) e combinados – o que não é considerado adequado (...!) para gêneros acadêmicos. Nos quadrinhos, é comum que todo texto verbal – exceto as onomatopeias – seja emoldurado ou por um balão de diálogo, ou por uma caixa de comentário a respeito da cena. Mesmo havendo essa delimitação gráfica do texto verbal, observa-se que as frases são sistematicamente finalizadas (por ponto, exclamação, interrogação, reticências ou outro sinal). Já em mensagens trocadas em aplicativos como o WhatsApp, por exemplo, observa-se justamente o contrário: por serem emolduradas (ANDROUTSOPOULOS, 2020), grande parte das mensagens não apresenta sinal de pontuação finalizador (porque dar o comando “send” é entendido como uma finalização).

Como vimos, o sistema da pontuação é instável ao longo dos gêneros textuais. O que pretendemos demonstrar neste texto é que, do ponto de vista diacrônico, também não há estabilidade dos usos de sinais de pontuação se contrastarmos textos de um mesmo gênero, publicados no mesmo suporte, mas em épocas diferentes. Decidimos voltar o olhar para um gênero textual potencialmente promissor: peças publicitárias publicadas em jornal. Elas são redigidas na variante padrão e têm a função de comunicar com o maior número possível de leitores (BRODY, 2008). O contraste proposto é entre peças publicitárias publicadas nos anos 40 e 50 com peças publicitárias publicadas nos anos 2000 no jornal regional Alto Madeira, um jornal centenário fundado em 1917 e encerrado em 2017.

As peças publicitárias são multimodais (conjugando texto e imagem) e dirigidas às massas para conquistar e manter clientes. É importante notar que não há um autor identificável que seja responsabilizado pela peça publicitária, bem como não há um leitor específico do texto. Trata-se de uma composição gráfica (em que imagem e texto são dispostos de maneira estratégica) elaborada coletivamente para fins comerciais (MALAGA, 1979). Geralmente agências publicitárias são

responsáveis pela elaboração de peças publicitárias, e é comum que produtos de circulação nacional sejam anunciados em mais de um veículo.

As propagandas veiculadas em meios impressos passaram por várias mudanças (inclusive regulatórias) ao longo da história, foram influenciadas pelos meios de comunicação (rádio, TV, revista, jornal, internet) em que foram veiculadas e sofreram pressões externas como censura, padrões de consumo, política nacional e a economia de maneira geral. Focando em peças publicitárias impressas em jornal, este estudo pretende mostrar como os modos de pontuar também mudaram com o passar do tempo.

O que são sinais de pontuação

A natureza dos sinais de pontuação é pouco explorada nos estudos que tratam dos sinais de pontuação. Para Bredel (2020), os sinais de pontuação são símbolos nascidos na escrita que precisam ser analisados primeiramente do ponto de vista gráfico, levando-se em consideração a linha em que se escreve, o espaço em branco que dá autonomia a cada palavra/sinal e a página. Se a página é uma variável importante, então a unidade sobre a qual incidem os sinais de pontuação não pode ser somente a sentença, mas estende-se ao texto.

Considerando que o espaço em branco entre uma palavra e outra permitiu a entrada gradual dos sinais de pontuação internos à sentença (em oposição à *scripta continua*), é preciso levar em conta que o espaço em branco seja um fator fundamental para a autonomia das unidades escritas. Bredel (2020) nota que todos os sinais de pontuação (exceto o travessão) são clínicos: inclinam-se nos sinais alfanuméricos, mas não dependem deles – como é o caso de negrito, sublinhado, itálico e maiúsculas, por exemplo, que precisam das letras para serem realizados. Então temos que de um lado do sinal de pontuação está uma palavra (ou número) e do outro lado está um espaço em branco. Exceção é o travessão, rodeado (antes e depois) de espaços em branco. Essa gramática espacial e graficamente determinada que caracteriza os sinais de pontuação nos revela que sinais internos

às palavras (hifens ou apóstrofes, por exemplo) não devem ser considerados neste estudo.

Autores que sistematizam o funcionamento dos sinais de pontuação a partir da Linguística entendem que eles atuam no texto e contribuem para a textualidade (LEAL; GUIMARÃES, 2002). Sinais como a alínea (o espaço em branco antes da primeira palavra que inicia o novo parágrafo, também chamado de *reclamação*) e o travessão de diálogo fornecem ao leitor pistas sobre a arquitetura textual. Antes mesmo de decodificar as palavras, o leitor percebe os parágrafos e que o texto contém diálogos.

Consideramos, portanto, para este estudo, os seguintes sinais de pontuação, também assumidos em Kleppa (2019):

- [] alínea
- [.] ponto
- [,] vírgula
- [:] dois pontos
- [:] ponto e vírgula
- [...] reticências
- [!] ponto de exclamação
- [?] ponto de interrogação
- [()] parênteses
- [“ ”] aspas
- [–] travessão

Entendemos que a função comum a todos os sinais de pontuação é demarcar as fronteiras das unidades do texto – sejam elas sintáticas ou enunciativas. As fronteiras dos parágrafos podem ser marcadas pelas alíneas que iniciam cada bloco textual; as fronteiras de sentenças podem ser marcadas por sinais finalizadores como ponto, exclamação, interrogação ou reticências; as fronteiras de orações podem ser marcadas por dois pontos, vírgula, ponto e vírgula ou travessão; as fronteiras de sintagmas podem ser marcadas por vírgulas (simples ou duplas) ou ponto e vírgula.

Já as unidades enunciativas, como por exemplo o discurso citado (a voz do outro), podem ser marcadas por aspas ou travessão de diálogo. Quando se trata de

interpretar unidades de modo não literal, o enunciador delimita o que deve ser lido com distanciamento usando aspas (de ironia ou autonímia). Outro sinal enunciativo que não está diretamente vinculado a uma unidade linguística da escrita (sentença, oração, sintagma) é o travessão, que pode ocorrer fora da sentença (marcando diálogo) ou em seu interior (separando um adendo quando simples ou, quando duplo, delimitando uma informação). Por fim, comentários do autor sobre o dito (outro recurso enunciativo) são delimitados por parênteses.

É preciso ressaltar que tanto Nunberg (1990) e Dahlet (1995 a 2006) como Crystal (2015) e Bredel (2020) consideram que os sinais de pontuação compõem um sistema. Sistemas preveem a possibilidade de escolhas. As escolhas podem recair, por exemplo, sobre a decisão entre usar vírgulas duplas, parênteses ou travessões duplos para delimitar algo que pode ser removido da sentença, mas também recaem sobre como as sentenças são finalizadas: escolher entre ponto, reticências, exclamação ou interrogação altera radicalmente o querer-dizer do redator e a interpretação do leitor.

Na seção seguinte, acompanharemos as peculiaridades da empiria escolhida.

Como o *corpus* foi criado

Na literatura especializada, localizamos muito poucos estudos linguísticos que tomam a pontuação em peças publicitárias como objeto de estudo. Destacamos dois estudos: (i) Kozma (2014), em que três peças publicitárias da Coca-Cola são analisadas sob a perspectiva discursiva (voltaremos a este estudo na Discussão); e (ii) Kleppa (2021), em que foram analisadas 30 peças publicitárias diferentes entre si, publicadas no primeiro ano da Revista Manchete: 1952. As peças publicitárias eram coloridas, ocupavam (na grande maioria das vezes) uma página inteira na revista e continham imagens e texto. No jornal Alto Madeira, não foi simples identificar o gênero ‘peça publicitária’, porque a publicidade no jornal se dava por meio de várias estratégias: anúncio (de venda, compra, serviço), *merchandising* (na coluna social, uma figura proeminente elogia produtos ou serviços), matérias pagas,

informes institucionais e propagandas (que aqui entendemos como ‘peças publicitárias’).

Tivemos que construir nosso objeto de análise, tomando algumas decisões: não consideramos autopropagandas (do próprio Alto Madeira); peças sem imagem; nem peças em que a imagem era uma mera representação do produto anunciado. Consideramos apenas peças em que o texto fosse conjugado com uma imagem que permitisse adivinhar uma narrativa. Esse recorte reduziu drasticamente o número de peças à disposição – especialmente dos anos 2000.

Os dados foram coletados tanto presencialmente (no Museu da Memória de Rondônia, que dispõe de acervo impresso) como remotamente (na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, que digitalizou principalmente edições mais antigas do Alto Madeira: entre o surgimento e 1989). Em ambos os acervos, foi observada a descontinuidade das edições disponíveis. A baixa legibilidade do jornal foi um problema do acervo digital, mas não do impresso.

Referentes aos anos 40 e 50, foram coletadas 89 peças publicitárias diferentes entre si, ao passo que o número de peças referentes aos anos 2000 é menor: 35 peças publicitárias diferentes entre si. Chamou nossa atenção que nos anos 40 e 50 a indústria farmacêutica se fez muito presente na publicidade em campanhas publicitárias: das 89 peças coletadas, contabilizamos 19 peças da Bayer, 7 do Licor de Cacau Xavier, 6 de Gravidina, 6 de Gelol e 4 de Nutril. Nos anos 2000, percebemos apenas uma campanha publicitária: da Unimed, com 4 peças publicitárias diferentes entre si. De fato, os anunciantes dos anos 2000 não são marcas, mas na maioria prestadores de serviços: detetive particular, lavadeira, entrega de telemensagens e aluguel de videokê.

Conforme Kawano e Trindade (2007, p. 172): “A mensagem publicitária, como qualquer discurso, é espelho de seu tempo e espaço, modelando o ser dos indivíduos que por ela são estimulados, em um processo de duas vias, o que coloca a linguagem publicitária como co-fabricadora das realidades.”

Em suma, observamos, por meio dos dados coletados, que o gênero ‘peça publicitária’ sofreu transformações ao longo dos anos no Jornal Alto Madeira, um jornal regional de circulação restrita, aproximando-se mais do anúncio (e do

anunciante, já que redes de produtos e grandes marcas aparentemente deixaram de comprar espaço no Jornal).

Em contraste com peças publicitárias publicadas em revistas (KLEPPA, 2021), a primeira observação é que o espaço reservado às peças publicitárias no jornal é consideravelmente menor que o das revistas. Jornais cobram do anunciante por linha, ao passo que as revistas cobram por página (ou meia página). A consequência direta é que peças publicitárias em jornal são menores que peças publicitárias em revista. Esse dado nos mostra que, mesmo que o gênero ‘peça publicitária’ seja o mesmo, o suporte (jornal e revista) impõe suas restrições ao gênero.

A qualidade do papel, da impressão e a paleta de cores usada nos jornais e nas revistas é outro fator que diferencia os suportes em que são veiculadas as peças publicitárias: enquanto na Revista Manchete, no ano de 1952, quase todas as peças publicitárias são coloridas (KLEPPA, 2021), entre 1938 e 1955 não encontramos nenhuma peça publicitária em cores no Alto Madeira.

A melhoria dos serviços gráficos e a consolidação das revistas serviram para dar um novo alento e permitiram que mais amiúde fossem os anúncios enriquecidos pela ilustração, em suas inúmeras manifestações: o desenho (em geral reproduzindo o produto), a caricatura (dando um sainete de humor à mensagem) e a fotografia. As revistas vieram também proporcionar a introdução da cor na arte publicitária, ampliando desta maneira os recursos. Tais fatores acabaram por gerar, especialmente nos jornais, uma nítida distinção entre os avisos de compra e venda, declaradamente no estilo classificados, dos anúncios de fabricantes e de comerciantes. (SIMÕES, 2006, p. 65).

Ou seja, mesmo que a publicidade nos jornais seja historicamente anterior à publicidade nas revistas, os avanços da publicidade impressa foram experimentados nas revistas antes de serem implementados nos jornais.

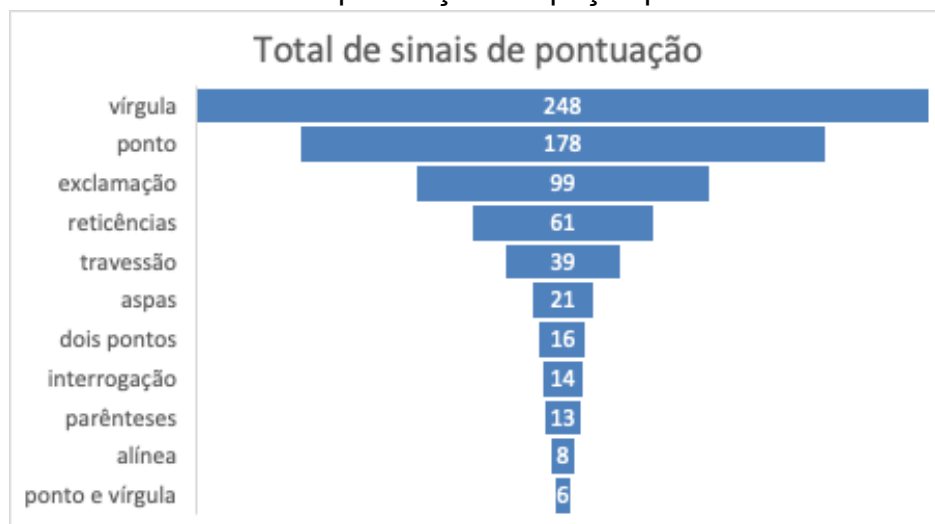
Sinais de pontuação nos corpora

Assim como em Kleppa (2021), optamos por não considerar sinais de pontuação que incidem sobre a palavra (como, por exemplo, o ponto abreviativo) ou

sequência numérica (número de telefone, valores em dinheiro). Sinais duplos (parênteses, aspas) foram contados a cada ocorrência dupla, ao passo que vírgulas, mesmo que usadas duplas, foram contadas individualmente, já que Bredel (2020) nota que sinais duplos não são a repetição de um mesmo sinal, mas os dois sinais espelhados (como nos parênteses e aspas e também como na interrogação e exclamação do espanhol). Nas peças dos anos 2000, não consideramos os pontos que separam informação em endereços eletrônicos.

Uma primeira abordagem foi a contagem dos sinais de pontuação por peça publicitária e a descrição de sua função. Como podemos observar no Gráfico 1, vírgula e ponto são os sinais mais frequentes – independentemente do volume textual, já que a mesma tendência é observada no Gráfico 2.

Gráfico 1 - Total de sinais de pontuação em peças publicitárias dos anos 40 e 50



Fonte: Elaboração própria.

O que diferencia os dois levantamentos é a variedade de sinais observada em cada corpus. Nas peças publicitárias dos anos 40 e 50, a frequência de exclamações e reticências chama atenção, seguindo a tendência observada em Kleppa (2021), que examinou peças publicitárias publicadas em revista no ano de 1952. Parece, portanto, que nessa época “era moda” usar exclamações e reticências em peças publicitárias. Como veremos, as exclamações são usadas como finalizadoras de sentenças, ao passo que as reticências não ocupam um lugar fixo

na sentença: podem figurar no início, meio, duplicadas (quando houver quebra de linha) ou fim da sentença.

Figura 1 - Peça publicitária publicada em 12/01/1949.



Fonte: Alto Madeira, 12/01/1949.

Na figura 1, temos um exemplo de reticências duplas com quebra de linha e de exclamação como finalizadora de sentenças. Neste caso específico, parece que as reticências funcionam como um “fio vermelho” a ser seguido: a leitura das palavras foi interrompida pela imagem por meio das reticências e retomada abaixo da imagem com o mesmo sinal.

Por fim, como veremos na figura 2, reticências e exclamações ainda podem ser combinadas (sempre na mesma ordem, a saber: !...), o que não se observa mais nas peças publicitárias coletadas nos anos 2000.

Os travessões assumem mais de uma função: como separador, mas também como delimitador de inserções. Nos anos 40 e 50, foram encontradas peças publicitárias com seis travessões.

Chama atenção a presença do ponto e vírgula nos dois *corpora*, mas não detectado no *corpus* de Kleppa (2021). Especialmente no corpus dos anos 40 e 50, o uso da alínea mostra que o gênero ‘peça publicitária’ está, nestas décadas,

próximo de qualquer outro gênero narrativo, organizando o texto em parágrafos.

Na figura 2, observa-se como o espaço gráfico da peça publicitária é preenchido por texto que está organizado em parágrafos.

Figura 2 - Peça publicitária publicada em 18/10/1942



Fonte: Alto Madeira, 18/10/1942.

Nos anos 2000, observamos a ausência de parágrafos e um alto volume de texto que toma a própria linha como limite, prescindindo de um sinal finalizador. Um exemplo dessa ausência de sinais que delimitam as fronteiras – quer do parágrafo, quer da sentença – está na figura 3:

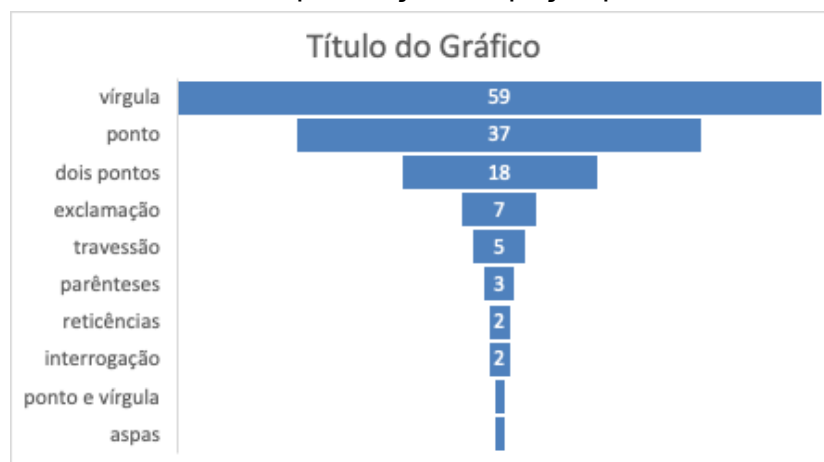
Figura 3 - Peça publicitária publicada em 29/02/2001.



Fonte: Alto Madeira, 29/02/2001.

As palavras não formam mais um texto que se organiza em parágrafos, mas em unidades gráficas de outra ordem. Bredel (2020) chama de 'formato de lista' esse formato de textos em que a quebra de linha ou o formato da fonte (tamanho, maiúsculas, negrito, itálico, família de tipos) substitui qualquer sinal. Numa lista de compras, por exemplo, anotamos os itens em coluna, sem separá-los por vírgula ou outro sinal de pontuação.

Gráfico 2 - Total de sinais de pontuação em peças publicitárias dos anos 2000



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 2, que mostra o total de sinais de pontuação computados no *corpus* referente aos anos 2000, chama atenção o alto número de dois pontos (maior até, em números absolutos, que as ocorrências detectadas no *corpus* duas vezes maior). Como veremos nos Gráficos 3 e 4, os dois pontos assumem posição final em alguns contextos, figurando ao final de títulos. Para Bredel (2020), títulos não são finalizados por pontos, mas podem ser finalizados por reticências, interrogações e exclamações. Na figura 4, observam-se duas ocorrências de dois pontos em que as palavras pospostas ao sinal estão dispostas na linha inferior e em letra maiúscula, dando a entender que o sinal de dois pontos separa duas sentenças, como no caso de título e subtítulo.

Figura 4 - Peça publicitária publicada em 03/05/2000.



Fonte: Alto Madeira, 03/05/2000.

Foco nos sinais finalizadores

Ao nos depararmos com a discrepância numérica de dados nos dois *corpora* examinados aqui, decidimos adotar uma perspectiva estatística mínima que nos permita comparar os dados dos dois *corpora*. Em primeiro lugar, percebemos que a vírgula e outros sinais internos à sentença (dois pontos, ponto e vírgula e travessão) dependem fortemente do tipo de construção sintática: em ordem direta (SVO+adjuntos), os sinais sintáticos internos à sentença não são convocados. Isso significa que, sem analisar a estrutura sintática das sentenças, o volume de vírgulas, por exemplo, não é previsível.

Em segundo lugar, calculamos que se o texto está ordenado em sentenças, elas precisam ser, de alguma forma, finalizadas. Um sistema pressupõe a possibilidade de escolhas, portanto os sinais finalizadores seriam, a princípio: ponto, exclamação, interrogação e reticências. Nossos dados apontam ainda para outras possibilidades de sinais finalizadores. O número de sentenças é mensurável no *corpus*; e o número de sinais que encerram as sentenças também é. Nesse sentido, dividimos o número de ocorrências de cada sinal finalizador pelo número total de sentenças contabilizadas nas peças publicitárias de cada *corpus*. Quanto mais próximo de 1, maior é a proporção de ocorrências daquele sinal em relação aos outros.

No *corpus* dos anos 40 e 50, encontramos peças publicitárias compostas por, no mínimo 2, no máximo 32 sentenças (a média foi de 6 sentenças por peça publicitária), enquanto no *corpus* dos anos 2000, encontramos peças publicitárias

que eram compostas por no mínimo de 1 sentença e no máximo por 14 sentenças (e a média foi de 5,9 sentenças por peça publicitária). Na média, portanto, os valores são muito próximos.

Como os sinais internos à sentença são sintaticamente requeridos, não investimos na análise das vírgulas, ponto e vírgulas ou travessões e nos concentramos nos sinais finalizadores. A Tabela 1 mostra que os modos de finalizar sentenças mudaram ao longo do tempo.

Tabela 1 - Ocorrência de finalizadores por sentença

Sinal	Anos 40 e 50	Anos 2000
∅	0,37	0,74
[.]	0,33	0,19
[!]	0,17	0,04
[...]	0,06	0,01
[?]	0,03	0,01
[!...]	0,02	-
[:]	0,02	0,02
[;]	0,01	-

Fonte: Elaboração própria.

A predominância do não preenchimento do sinal finalizador é atestada nos dois corpora examinados aqui e em Kleppa (2021). É mais frequente que as sentenças das peças publicitárias examinadas não apresentem sinal de pontuação finalizador que apresentem ponto final, exclamação, interrogação ou reticências. Nos anos 40 e 50, a predominância de ∅ é sutil, ao passo que nos anos 2000 essa predominância se faz mais visível.

Aquilo que Bredel (2020) chama de ‘formato lista’ já estava presente nas peças publicitárias dos anos 40 e 50, mas nessa época, as peças ainda apresentavam muito texto – e esse texto por vezes ainda é ordenado em parágrafos. Com o passar do tempo, o espaço da peça deixou de ser dividido em blocos de texto corrido e imagem, e passou a ser disposto em porções de texto graficamente distintas e imagem. Esses recursos gráficos (caixa de texto, cor de fundo, fonte, tamanho, cor e forma diferentes) diferenciam uma sentença da outra. Acompanhem as mudanças da própria publicidade impressa:

Uma prova sintomática [de mudança] é o uso cada vez mais acentuado do espaço branco como elemento dos anúncios, em flagrante contraste com aquela concepção ainda dominante [em 1945] entre certos anunciantes segundo a qual todo espaço deve ser aproveitado. (SIMÕES, 2006, p. 147).

Gráfico 3 - Relação de sinais finalizadores por sentença em peças publicitárias dos anos 40 e 50



Fonte: Elaboração própria.

O rádio foi um veículo importante nas décadas de 30 a 60. A televisão (chegada ao Brasil nos anos 50), havia se consolidado somente nos anos 60. Em Kleppa (2021) especulava-se que a predominância do rádio como mídia tenha influenciado a escrita de peças publicitárias no tocante ao uso de exclamações e reticências – fenômeno observado no *corpus* dos anos 40 e 50 examinado aqui. As exclamações, tão frequentes nas peças publicitárias, representam uma mimese do ato enunciativo (possível no rádio) de anunciar ou descrever com ênfase os produtos. Nessa época, a novidade são os produtos e a publicidade em si mesma. Se hoje as peças publicitárias vendem um estilo de vida, as dos anos 40 e 50 enfatizam o produto que anunciam – em grande parte por intermédio dos sinais de pontuação (ver figuras 1 e 2).

As reticências finalizadoras marcam uma ausência, passando ao leitor o papel de preencher uma lacuna. Contudo, é preciso dizer, as reticências apresentam um uso mais versátil nos anos 40 e 50 que na atualidade, porque sua posição era variada: podiam figurar no início da sentença, no meio, ao final, tanto no início como

no final ou ainda em quebras de linha (funcionando quase como o traço que separa palavras em fim de linha e era marcado no início da linha seguinte também).

A interrogação, que transfere ao leitor a tarefa de procurar informações, é uma estratégia comunicativa pouco explorada pelos anúncios que são mais informativos que sugestivos. No entanto, foram observados mais pontos de interrogação finalizadores nas peças publicitárias dos anos 40 e 50 que nos anos 2000, o que possivelmente se deve ao volume de dados examinados.

A combinação de exclamação e reticências parece ser característica de um tempo, já que não ocorreu em peças publicitárias mais recentes. Por fim, a enumeração complexa que recorre a ponto e vírgula (em que cada linha nova inicia com letra maiúscula e finaliza com ponto e vírgula) parece ser característica dos anos 40 e 50, em que o volume de texto escrito tende a ser maior em algumas peças publicitárias.

Tanto dois pontos como ponto e vírgula são relacionados ao caráter de lista (em oposição ao texto narrativo) das peças publicitárias. Dois pontos são finalizadores de títulos, ao passo que ponto e vírgula são finalizadores de itens individuais em listagens (nos anos 40 e 50). Em ambos os casos, o que segue aparece na linha inferior e com letra maiúscula – o que caracteriza uma nova sentença. Esses usos pontuatórios na lista se consolidam nos anos 2000 em relação aos dois pontos (finalizadores de títulos), mas o sinal de ponto e vírgula fica ausente nos anos mais recentes, como podemos observar nos Gráficos 3 e 4.

Nos anos mais recentes, observamos a predominância do branco como finalizador de sentenças, ou seja, o caráter de lista da publicidade no jornal se consolida – o que se observa também no uso pouco convencional dos dois pontos.

Gráfico 4 - Relação de sinais finalizadores por sentença em peças publicitárias dos anos 2000



Fonte: Elaboração própria.

Discussão

Ao longo da pesquisa, percebemos que tanto a publicidade como os modos de pontuar mudaram ao longo do tempo. Tomamos como ponto de partida um tempo imediatamente anterior à modernização da indústria no Brasil. Notamos tanto a forte presença de mulheres nas peças publicitárias como o direcionamento dos produtos para o público feminino que cuida da família: aspirinas, xaropes, tônicos etc. Conforme Simões (2006, p. 46), “Os laboratórios farmacêuticos foram indubitavelmente os primeiros anunciantes nacionais [em 1868]”. Essa tendência parece estar em alta ainda nos anos 40 e 50, já que, das 89 peças publicitárias examinadas, 62 são produzidas pela indústria farmacêutica.

Segundo Simões (2006), a publicidade passou por significativas mudanças no intervalo que não examinamos aqui:

- em 1967, a televisão liderava as verbas advindas de anunciantes;
- em 1969, foi criada legislação que permitia a criação de cursos de publicidade;
- a *indústria da propaganda* se firma nos 70;
- em 1978, é aprovado o Código de Auto-Regulamentação Publicitária.

Cresceu o número de pessoas envolvidas na publicidade e a atividade

profissionalizou-se:

[...] a qualificação dos profissionais que trabalham com publicidade e propaganda pode ser investigada como um processo relacionado à própria competitividade do setor e também a constituição de um mercado de trabalho caracterizado por uma intensa especialização do trabalhador, própria da dinâmica capitalista, especialmente na segunda metade do século XX. (SANTOS; CARNIELO, 2015, p. 9).

Nos anos 40 e 50, o ciclo da borracha injetava na cidade de Porto Velho consumidores em atividade econômica. Enquanto nos anos 40 e 50 anunciantes como Bayer (19 peças diferentes entre si no *corpus*) e Kolynos (7 peças diferentes no *corpus*) procuravam diversificar sua produção em massa de anúncios com imagens e narrativas, não observamos uma predominância de anunciantes nos anos 2000. Nos anos mais recentes, os produtos são mais diversos entre si (não observamos a predominância da indústria farmacêutica ou qualquer outra) e é maior a ocorrência de anúncios em que figura a logo da empresa (portanto não consideradas neste estudo) do que peças que se enquadram no nosso recorte.

Se atualmente “a intersubjetividade [entre o texto publicitário e o consumidor] encontra-se presente e intimamente relacionada à obtenção de determinados efeitos de sentido que vão além da mera aquisição do produto que está sendo veiculado no anúncio” (KOZMA, 2014, p. 147), nos anos 40 e 50 a ênfase maior era centrada no produto. Os textos das peças publicitárias da Coca-Cola analisadas por Kozma (2014) não anunciam o refrigerante, mas incentivam o consumidor a preservar o meio-ambiente, reciclar e economizar energia elétrica. Como já denunciava Naomi Klein ([2000] 2002), a aposta da publicidade contemporânea é na relação do consumidor com marcas que representam um estilo de vida.

Conclusão

Exploramos um universo novo ao investigar um gênero em que não há uma expectativa normativa. Acreditamos, junto com Brody (2008), que as peças publicitárias apresentam uma linguagem ao mesmo tempo inovadora, padrão e comunicativamente eficaz. Realizamos um estudo exploratório em que se apresenta uma pontuação radicalmente diferente daquela prescrita nas gramáticas e manuais

de pontuação.

Nossos *corpora* são de peças publicitárias que organizam imagens e texto num espaço mais ou menos quadrado, de dimensões variáveis, publicadas num mesmo jornal local. Não tivemos acesso ao mesmo número de peças publicitárias de cada recorte temporal definido por nós (anos 40 e 50 e depois anos 2000), portanto os números absolutos não puderam nos revelar muito. Recorremos a um tratamento estatístico mínimo (sinais finalizadores por sentença) para termos condições de contrastar nossos resultados.

Focando nos sinais finalizadores de sentença, percebemos que as soluções encontradas pelos anunciantes são cada vez mais gráficas (visuais) que textuais: o tipo de fonte, a cor e o tamanho das letras são considerados suficientes para individualizar cada sentença, de modo que saltamos de 37% de sentenças finalizadas por \emptyset nos anos 40 e 50 para 74% de não preenchimento do sinal finalizador nos anos 2000. Esse não uso de qualquer sinal de pontuação para encerrar sentenças se aproxima de uma organização do texto em 'formato de lista' (BREDEL, 2020). Se, nos anos 40 e 50 as peças publicitárias publicadas no jornal Alto Madeira configuravam textos multimodais em que texto e imagem eram conjugados, nos anos mais recentes notamos que, além da imagem, o texto recebe um tratamento gráfico (visual) diferenciado (*design*), ou seja, o texto também é submetido à exploração visual.

O ponto final, o sinal mais neutro porque exclusivamente empregado para diferenciar uma sentença da outra, é o segundo sinal mais recorrente como finalizador de sentenças nos dois *corpora* examinados. A frequência, no entanto, não é a mesma: 33% nos anos 40 e 50 e 19% nos anos 2000.

Exclamações, reticências e interrogações ficam em plano secundário nos *corpora* e não apresentam a mesma distribuição nos anos iniciais e finais do nosso estudo. Chama atenção a ocorrência, nos anos 40 e 50, da combinação de exclamação com reticências [!...], sistematicamente nessa ordem. Trata-se, portanto, de uma fórmula fixa que possivelmente seja recorrente em outros gêneros na época. Novidade são dois pontos e ponto e vírgula como sinais finalizadores de sentença. Esse uso está diretamente vinculado à direção vertical do texto (como numa lista,

em que os elementos não são encadeados na horizontal, mas enumerados na vertical) cada vez mais consolidado nas peças publicitárias. É de se notar, no entanto, que a frequência desses dois sinais se inverte nos *corpora*: enquanto os dois pontos são mais usados nos anos 2000, ponto e vírgula não foi detectado no nosso *corpus* referente a esse período.

Referências

ANDROUTSOPOULOS, Jannis. Digitalisierung und soziolinguistischer Wandel: Der Fall der digitalen Interpunktion. In: MARX, K.; LOBIN, H.; SCHMIDT, A. (Hrsg.). *Deutsch in sozialen Medien*. Interaktiv – multimodal – vielfältig. Berlin: de Gruyter, 2020, p. 75 – 94. DOI: 10.1515/9783110679885-005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339458791_Digitalisierung_und_soziolinguistischer_Wandel_Der_Fall_der_digitalen_Interpunktion Acesso em: 20 abr. 2023.

BERNARDES, Ana Cristina de Aguiar. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2002.

BREDEL, Ursula. *Interpunktion*. Heidelberg: Universitätsverlag Heidelberg, 2020.

BRODY, Jennifer De Vere. *Punctuation: art, politics and play*. Duke University Press, 2008.

CRYSTAL, David. *Making a point: the pernickety story of English punctuation*. London: Profile Books, 2015.

DAHLET, Véronique. A pontuação e as culturas da escrita. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 1, p. 287-314, 2006.

DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p287-314>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59757>. Acesso em: 30 mai. 2023.

DAHLET, Véronique. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. 1. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas / Fapesp, 2006. v. 1.

DAHLET, Véronique. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 29-41, 2002. DOI:

<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.10.1.29-41>. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2330>. Acesso em: 20 abr. 2023.

DAHLET, Véronique. Aquisição das línguas e pesquisas em pontuação. Tradução de Cristina Casadei Pietraróia. *Linha D'Água*, São Paulo, n. 14, p. 75-85, 1999. DOI:

<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i14p75-85> . Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37221>. Acesso em: 20 abr. 2023.

DAHLET, Véronique. Pontuação, sentido e efeitos de sentido. *In: XLV Seminário do GEL, 1998, Campinas. Estudos Lingüísticos. Anais do Seminário do GEL*. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, v. XXVII. p. 465-471, 1998.

DAHLET, Véronique. Pontuação, língua, discurso. *In: XXIV Seminário do GEL, 1995, São Paulo. Estudos Lingüísticos. Anais de Seminários do GEL XXIV*. São Paulo: GEL Est. de São Paulo, v. 1. p. 337-340, 1995.

KAWANO, Diogo Rógora; TRINDADE, Eneus. A publicidade contemporânea e as teorias da comunicação de massa. *Revista Brasileira de Marketing*, São Paulo, v. 6, n.2, p. 165 - 173, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5585/remark.v6i2.1196>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/11705>. Acesso em: 20 abr. 2023.

KLEIN, Naomi. *Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2002.

KLEPPA, Lou-Ann. *Onze sinais em jogo*. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

KLEPPA, Lou-Ann. Entre reticências e exclamações: usos de sinais de pontuação em peças publicitárias de 1952. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 4, p. 1–23, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.v2.n4.id492. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/492>. Acesso em: 20 abr. 2023.

KOZMA, Eliana Vianna Brito. Os sinais de pontuação nas campanhas da Coca-Cola: uma análise linguístico-discursiva. *In: PUZZO, M. B.; KOZAMA, E. V. B. (org.) Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 145-167.

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 15, n. 1, p. 129-146, 2002.

LISBÔA, Noeli Tejera. *A pontuação do silêncio: uma análise discursiva da escritura de Clarice Lispector*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MALAGA, Eugênio. *Publicidade: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1979.

MESQUITA PRESTES, Maria Luci de. A estrutura frasal e a pontuação nos diálogos de histórias em quadrinhos publicadas no Brasil. *Actas del II Coloquio Argentino de la IADA*, p. 524 – 538, 2005.

NUNBERG, Geoffrey. *The linguistics of punctuation*. Monografia apresentada ao

Center for the Study of Language and Information. Leland Stanford Junior University, 1990.

SANTOS, Moacir José dos; CARNIELLO, Monica Franchi. História da Publicidade e da Propaganda: campo da Historiografia da Comunicação e da História do Brasil. *Anais do 10º Encontro de História da Mídia, ALCAR 2015*, p. 1–13, 2015.

SIMÕES, Roberto. *A propaganda no Brasil: evolução histórica*. São Paulo: ESPM: Referência, 2006.

ROCHA, Luta Lerche Vieira. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. *Delta*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-9, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43468>. Acesso em: 20 abr. 2023.

*Recebido em: 21 mar. 2023.
Aprovado em: 20 abr. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Sílvia Helena de Freitas Ruiz
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*




Ensino de Português como Língua de Acolhimento para crianças: uma proposta de sequência didática

Teaching Portuguese as a host language for children: a proposal for a didactic sequence

Enseñanza del portugués como lengua de acogida para niños: una propuesta de secuencia didáctica

Laura Janaina Dias Amato¹
0000-0003-0339-1185

Jorgiane Norberto Dias de Oliveira²
 0009-0002-2780-7368

RESUMO: O presente trabalho apresenta parte da pesquisa do projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento para Crianças (PLAc) em contexto escolar. Um dos objetivos do projeto é produzir materiais didáticos que contribuam com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para as crianças migrantes e refugiadas das escolas municipais da região de Foz do Iguaçu-PR. Sendo uma região fronteiriça, o número de crianças migrantes e refugiadas vem crescendo a cada ano, e as propostas do PLAc são, geralmente, destinadas aos adultos, pois se tem como pressuposto que as crianças aprendem mais fácil, já que estão inseridas nas escolas e imersas no idioma. O problema é a forma que isso é feito e a visão de língua na qual essas crianças estão imersas, sendo assim, nosso projeto foca em como podemos trabalhar essa questão de forma mais adequada. Para tanto, nos baseamos nos pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004) e Costa-Hübes e Baumgärter (2009) para a produção de uma sequência didática (SD) para o ensino de PLAc, visando o acolhimento adequado para os alunos migrantes da região supracitada.

PALAVRAS-CHAVE: PLAc; Migração; Sequência didática.

ABSTRACT: The present work aims to present part of the research of a Portuguese as a host language for children project (PHLc) in a school context. One of the objectives of the project is to produce teaching materials that contribute to the teaching and learning of the Portuguese language for migrant and refugee children from municipal schools in the Foz do Iguaçu region. Being a border region, the number of migrant and refugee children has been growing more and more each year, and the PHL proposals are usually aimed at adults, as it is assumed that children learn easier, since they will be inserted into schools and immersed in the Portuguese language. The problem is the way this is done and the language perspective in which these children are immersed, our project focuses on how we can work

¹Doutora em Letras. UNILA. E-mail: laura.amato@unila.edu.br

² Graduanda em Letras. UNILA. E-mail: jnd.oliveira.2019@aluno.unila.edu.br

this in the most appropriate way. We are based on the assumptions of Schneuwly and Dolz (2004) and Costa-Hübes e Baumgärter (2009) for the production of didactic sequences for teaching PHLc. Our intention is to produce welcoming material that is suitable for migrant students from the border region.

KEYWORDS: Portuguese as a Host Language; Migration; Didactic Sequence.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo presentar parte de la investigación de un proyecto de extensión del portugués como lengua de acogida para niños (PLAc) en un contexto escolar. Uno de los objetivos del proyecto es producir materiales didácticos que contribuyan a la enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa para niños migrantes y refugiados en escuelas municipales de la región de Foz do Iguaçu. Al ser una región fronteriza, el número de niños migrantes y refugiados crece cada año, y las propuestas del PLAc generalmente están dirigidas a los adultos, ya que se supone que los niños aprenden con mayor facilidad, ya que serán insertados en las escuelas e inmersos en el idioma portugués. El problema es la forma de hacer esto y la visión del lenguaje en el que están inmersos estos niños, nuestro proyecto se centra en cómo podemos trabajar con esto de la forma más adecuada. Nos basamos en los supuestos de Schneuwly y Dolz (2004) y Costa-Hübes y Baumgärter (2009) para la producción de secuencias didácticas para la enseñanza de PLAc. Nuestra intención es producir material de acogida adecuado para los estudiantes migrantes de la región fronteriza.

PALABRAS CLAVE: Portugués como lengua de acogida (PLAc); Migración; Secuencia didáctica.

Introdução e contextualização

Partimos do pressuposto que vivemos em uma sociedade globalizada e em crise, neste sentido, os fluxos migratórios apresentam uma dinâmica própria e, muitas vezes, condicionadas pelas crises mundiais. Conforme o relatório *Global Trends Report*(ACNUR, 2022), em 2021, 89,3 milhões de pessoas viram-se obrigadas a se refugiar devido a guerras, perseguições políticas e religiosas, miséria econômica e social.

Ainda conforme o relatório, o Brasil é um dos principais destinos de populações que buscam refúgio e que migram por diversas razões. Desse modo, não podemos obliterar nosso contexto fronteiriço - a tríplice Fronteira: Argentina - Brasil - Paraguai, do qual ainda não há dados específicos sobre o fluxo e o impacto da migração diária, especialmente do público infantil e juvenil, ou seja, não é possível saber quantas crianças e adolescentes cruzam a fronteira diariamente seja para estudo, seja para trabalho.

Com o fluxo constante e a migração como sendo realidade, uma das formas

de migrantes e/ou refugiados adaptarem-se e integrem-se no contexto nacional, é a partir do aprendizado da língua portuguesa. Neste contexto, emerge o conceito de língua de acolhimento. Segundo Ruano (2019), o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) surge em Portugal e se firma com a política migratória do Estado português, em 2001, por meio do programa *Portugal Acolhe* (GROSSO, 2010 *apud* RUANO, 2019). Segundo Ruano (2019, p. 60),

Parte do programa proposto era destinado a cursos regulares de português oferecidos exclusivamente a migrantes e refugiados adultos. A partir desse momento, começa a ser utilizada a expressão Português como Língua de Acolhimento para se referir a essa especialidade: o ensino-aprendizagem da língua majoritária do país de acolhimento a migrantes e refugiados adultos em Portugal.

Anunciação (2017) destaca, porém, que a maioria dos sujeitos em deslocamento forçado, isto é, aqueles obrigados a migrar por razões de crises, são reduzidos às categorias de “migrante” e “refugiado”, o que provoca o apagamento das suas identidades por meio de uma assimilação homogeneizante individual. Para ela, esse cenário influencia as políticas de acolhimento linguístico. Anunciação (2017) questiona o termo língua de acolhimento, que favorece somente a língua portuguesa, como sendo a única língua capaz de efetivar a inclusão de indivíduos recém-chegados a uma sociedade acolhedora, omitindo todo o histórico do sujeito, por isso ela discursa a favor de um acolhimento em línguas.

Por sua vez, Maher (2007) destaca que o aumento dos fluxos migratórios torna a presença do “diferente” ainda mais evidente em sala de aula. Diniz e Neves (2018) nos lembram, porém, que os espaços escolares brasileiros sempre foram marcados pela heterogeneidade, com a presença de indígenas, surdos e de alunos de outras nacionalidades e para o público infantil o êxito escolar se dá por intermédio da plena aquisição da língua portuguesa. Desta forma, pensar que a língua de integração é a língua de sucesso escolar acarreta o surgimento de crenças por parte das crianças, o que pode vir a se configurar como um desafio no processo de ensino.

Isso posto, pensar o português como uma língua que acolhe crianças migrantes e/ou refugiadas em contexto de fronteira no Brasil, tem como objetivo

apresentar novas leituras de mundo, novas perspectivas de ver o Outro³ e assim transformar perspectivas e abrir caminhos diferentes para a compreensão desse Outro e para a construção da alteridade.

Neste artigo, partimos de um ponto de vista ontológico, no qual a realidade é construída a partir do olhar do observador (MATURANA, 2006) e pela linguagem, sendo ela determinada histórica, social, política, ideológica e discursivamente; e desta forma, não é possível conceber a existência de uma única realidade, mas sim de realidades apreendidas a partir do olhar do observador. Ao não dissociarmos a realidade do olhar do observador, compreendemos haver diferentes realidades possíveis e legítimas, Sendo assim, vivemos, concomitantemente, com várias realidades possíveis e sócio-culturalmente construídas.

Assim sendo, o sujeito é figura central no processo de (trans)formação do seu contexto a partir do seu próprio discurso, permitindo a ele “refazer suas próprias identidades e realidades sócio-políticas através de seus próprios processos de compreensão e através de suas ações no mundo” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s.p.).

A capacidade de construir (e reconstruir) a realidade é, para Freire (1996, p. 77), “tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. No entanto, essa tarefa não deve ser movida por uma “curiosidade ingênua” que não problematiza os saberes existentes para a geração de novos saberes, mas sim por uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 31), que envolve um processo de criticização e que “nos põe pacientemente impacientes diante do mundo [e de nós mesmos]”. (FREIRE, 1996, p. 32)

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática (SD) elaborada no âmbito do projeto “PLAc inho - ensino e aprendizagem de português como língua de acolhimento para criança”. Com foco na realidade local, a proposta segue o conceito de línguas que acolhem (BIZON; CAMARGO, 2018) e busca trazer os sujeitos envolvidos e suas realidades, para que

³ Aqui partimos do conceito lacaniano, a diferença do outro, o simbólico, o desconhecido, para a construção da alteridade. Conforme Lacan, J. *O Seminário*, livro 16: de um Outro ao outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

possamos apresentar multifacetadas, assim gerar novos saberes (FREIRE, 1996).

Acolhimento de crianças migrantes e educação

A migração infantil traz grandes desafios, entre eles a perda da ingenuidade e, conseqüentemente, a perda da infância. A falta de estrutura e de políticas específicas que cuidam desse público tornam o migrar infantil frágil e desprotegido.

A constituição brasileira garante a todos o direito à infância, sem distinção de origem, e a nova Lei de Migração - Lei n.º 13.445/2017 - dá proteção integral e atenção especial à criança e ao adolescente migrante, além do acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais.

O relatório anual da ACNUR (2021) aponta que 1% da humanidade é afetada pelo deslocamento forçado e que o número de crianças deslocadas é o mesmo da população da Austrália, Dinamarca e Mongólia juntas. Outro dado importante trazido no relatório é a situação dos venezuelanos que não estão registrados oficialmente como refugiados ou solicitantes de refúgio, o que impacta na proteção dos seus direitos. Esses migrantes estão em situação delicada e muitos deles são indocumentados e também migraram sozinhos. Contudo, cabe destacar que a migração local não é analisada em relatórios da ACNUR(2019), pois é algo cotidiano e não registrado oficialmente, mas que, em região de fronteira, afeta as políticas e ações de acolhimento desta população nos mais diversos âmbitos, inclusive o orçamento destinado a alguns setores, como saúde e educação.

A região fronteiriça sempre foi intensa em seu fluxo migratório de crianças acompanhadas e desacompanhadas de responsáveis; e por isso é importante ter um olhar mais humanitário, voltado para o acolhimento dessas crianças em situação de refúgio. O acolhimento, muitas vezes, acontece de forma voluntária, ou em projetos desenvolvidos por instituições de ensino, religiosas, ONGs ou outras ações da sociedade civil. A maioria destes projetos e ações de línguas de acolhimento é voltada para os adultos, uma vez que estes precisam entrar no mercado de trabalho para se estabelecerem e se manterem no país. Os cursos têm como foco,

geralmente, as primeiras experiências no novo país, abordando temas específicos do mundo adulto, como saúde, emprego, moradia etc. Estes projetos, sempre oferecidos no nível básico, são voltados e pensados exclusivamente para o público adulto, mas e as crianças? As crianças são levadas a conhecer o português muitas vezes já dentro da escola nova, sem um contato prévio com língua, sem uma preparação ou princípios básicos, partindo da ideia dos adultos que será mais fácil para ela uma vez que ela estará imersa no idioma, além disso, em contexto escolar, muitas vezes as relações interculturais não são observadas, gerando conflitos que extrapolam as questões linguísticas.

Porém, não pensamos em como é difícil para essa criança adaptar-se à nova cultura e língua. É um novo país, nova escola, novos colegas, uma nova realidade e com uma língua diferente da qual ela está acostumada, trazendo falhas na comunicação, frustração e que seja difícil se expressar até mesmo para resolver pequenos problemas em relação tanto a escola quanto a vida familiar.

Devemos pensar, como educadores, o que podemos fazer para facilitar esse momento de aprendizagem, para que essa criança que está passando por um momento tão difícil e marcante consiga associar coisas da sua cultura com as novidades do novo lar, entendendo a nova língua, fazendo vínculos com o conhecimento de mundo que ela já tem e se interessar por essa nova cultura que está inserida.

Como professores devemos pensar em como inserir esse acolhimento sem excluir os outros alunos, ou tratar o nosso aluno estrangeiro como um centro das atenções. Nesses casos devemos usar de toda ajuda que pudermos e trabalhar com abordagens diferentes usando o que pudermos para trazer uma SD atrativa e eficiente.

Sequência didática e acolhimento linguístico-cultural

A sequência didática é um conjunto de atividades guiadas por um tema. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 93), a SD pode ser definida como: “um

conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”. Conforme os autores, a sequência é feita em etapas progressivas, na qual primeiro apresenta-se o tema e o gênero a ser trabalhado, depois, iniciam-se as atividades para entender como os alunos veem e entendem a matéria, e assim é explicado, ensinado e trabalhado com cada estudante monitorando e entendendo quais são suas dificuldades, onde pode-se melhorar e com quais outros recursos trabalhar para chegar a produção final.

Sendo assim, destacamos que uma SD tem por finalidade:

Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados. (SCHNEUWLY;NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p. 97).

Para os autores (2004), os gêneros textuais não possuem um modelo fixo, são produções de múltiplos sentidos, tal como nos traz Bakhtin (1992, p. 279), ao abordar que gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, pois apresentam marcas culturais e assumem formas e estilos específicos.

O trabalho com SD possui um caráter orientador do trabalho em sala de aula, auxiliando o professor no desenrolar de atividades das quais os estudantes tinham pouco conhecimento, para chegar ao desenvolvimento adequado ou desejado, fazendo paralelo aqui com os estágios de desenvolvimento propostos por Vygostky (1984). Para tanto, conforme nos atenta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.95), que “para elaboração de uma sequência didática, é necessário, antes de tudo, escolher um modelo de gênero que esteja relacionado aos objetivos que o professor pretende atingir diante das necessidades dos alunos.” Os autores compreendem o modelo de gênero como uma representação ideal de um determinado tipo de texto, construída a partir das características recorrentes encontradas em textos pertencentes ao mesmo gênero. Esse modelo serve como uma referência para a

produção e compreensão desse tipo de texto.

Para eles, o modelo de gênero é composto por três elementos: conteúdo, organização e estilo. O conteúdo se refere ao assunto que é tratado no texto e aos elementos que compõem esse assunto, como ideias, argumentos, informações, entre outros. A organização se refere à estruturação do texto, que inclui a disposição dos elementos, a sequência de informações, as relações entre as partes, entre outros aspectos. Já o estilo se refere às características linguísticas e discursivas que são próprias do gênero, como a escolha de palavras, o uso de recursos linguísticos, a relação entre o autor e o leitor, entre outros.

O modelo de gênero é construído a partir da análise de um conjunto de textos pertencentes ao mesmo gênero, levando em consideração as características recorrentes encontradas nesses textos. Esse modelo pode ser utilizado como referência para a produção de novos textos do mesmo gênero por orientar o autor em relação ao conteúdo, organização e estilo esperados para esse tipo de texto. Além disso, o modelo de gênero também pode ser utilizado para a compreensão de textos, pois permite que o leitor identifique as características do gênero e, dessa forma, compreenda melhor o texto em questão.

Em consonância com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), temos Bronckart (2003) que define sequência didática como um conjunto de atividades de ensino organizadas de forma sistemática e progressiva, visando desenvolver habilidades específicas em relação a um gênero textual.

O conceito de gênero textual, por sua vez, se refere a um conjunto de textos que apresentam características semelhantes em termos de estrutura, estilo e finalidade comunicativa. Alguns exemplos de gêneros textuais são: carta pessoal, resenha, relatório científico, notícia, entre outros.

Dessa forma, a sequência didática é uma estratégia de ensino que se baseia na abordagem por gêneros textuais, buscando desenvolver habilidades de leitura e escrita por meio da prática sistemática e progressiva de um determinado gênero textual. A ideia é que o aluno seja capaz de compreender e produzir textos de forma adequada para situações específicas de comunicação.

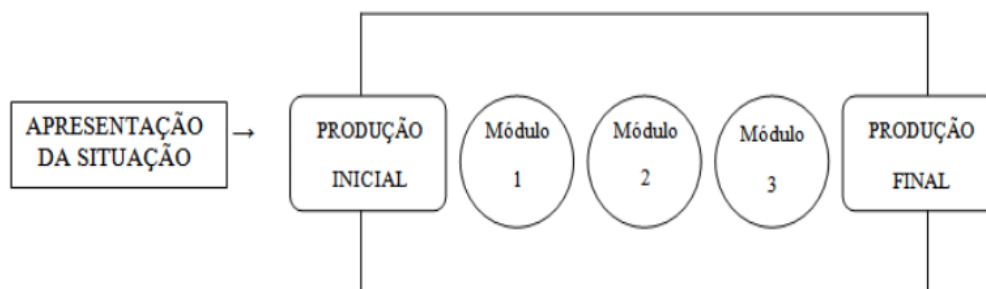
A sequência didática é composta por diversas etapas, que podem incluir

desde a análise e discussão de exemplos do gênero textual em questão até a produção de um texto final pelos alunos. Cada etapa tem como objetivo desenvolver habilidades específicas, como a compreensão do gênero textual, a identificação das suas características principais, o desenvolvimento de habilidades de escrita e revisão, entre outras.

Em resumo, a sequência didática é uma estratégia de ensino que busca desenvolver habilidades específicas em relação a um gênero textual, por meio de uma abordagem sistemática e progressiva. Já o gênero textual se refere a um conjunto de textos que apresentam características semelhantes em termos de estrutura, estilo e finalidade comunicativa.

Na figura 1, apresentamos o esquema da SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

É importante lembrar que a SD não é uma receita pronta, pois precisa ser moldada e adequada de acordo com a necessidade do aluno. Por isso, o docente deve identificar nas produções iniciais as atividades que devem ou não ser realizadas posteriormente. A esse respeito, os autores afirmam que:

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho

sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 88).

A partir dessas palavras, fica claro que alguns alunos terão dificuldade com a parte teórica, outros com a parte prática, por exemplo, e sabendo disso, nós, como professores, podemos e devemos nos preparar com recursos que nos auxiliem para um maior entendimento da matéria por parte dos estudantes. Nessas horas, o material didático e os produtos pedagógicos podem nos apoiar. É necessário trazer o conteúdo para dentro da realidade de cada discente, para que o mesmo entenda o que está estudando. Nesse sentido, o professor precisa apresentar, familiarizar e fazer com que ele associe a matéria com seu conhecimento de mundo. Sendo assim, consideramos que trazer atividades lúdicas, por exemplo, é uma boa maneira de auxiliar na fixação de um assunto ou abordar de um jeito simples que prenda a atenção do aluno. Segundo Cristóvão (2009, p. 308),

Para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, a sequência didática deve contemplar: a) uma esfera de atividade em que o gênero circule; b) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere; c) conteúdos apropriados; d) a disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos; e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas; f) atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados; g) propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados.

É importante, então, garantir atividades que estimulem a colaboração, que promovam a expressão de conhecimento dos alunos e que façam associações de acordo com suas realidades - atuais e passadas - pois, dando espaço para que eles se expressem, nós, professores, conseguimos, também, analisar as dificuldades e pensar em novas abordagens que funcionem melhor.

É neste sentido, que se faz importante trabalhar diversos gêneros nas SDs, pois, a partir disso, podemos despertar a curiosidade e interesse dos alunos trazendo os conteúdos de uma forma mais lúdica, atrativa e próxima a práticas

comunicacionais e assim, tal como salientam Costa-Hübes e Baumgärter (2009, p. 13), “ensinar Língua Portuguesa, nesse sentido, implica refletir sobre situações reais de uso da linguagem, materializada nos diferentes textos que circulam socialmente e que constituem, assim, nossas relações discursivas”.

Um exemplo prático

O exemplo que apresentamos a seguir foi realizado no âmbito do projeto “PLA^{cinho}”, no qual além de estudantes, bolsistas e voluntárias, contamos com estagiárias(os) do curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O projeto teve início em 2022 visando elaborar materiais de apoio à docentes do Ensino Fundamental I, em contexto fronteiriço, cujas turmas recebem estudantes brasileiros e de países vizinhos.

Desta forma, pensamos em materiais bilíngues, com interface português-espanhol, na perspectiva e visão de ensino de língua de acolhimento, isto é, para o “acolhimento em línguas” (BIZON; CAMARGO, 2018). Neste sentido, advogando pelos princípios de uma educação inclusiva, as SDs elaboradas pelo grupo contemplam as mais diversas áreas do conhecimento e são pensadas para classes multiculturais do Ensino Fundamental I, de Foz do Iguaçu- PR. Além disso, o projeto prevê o mapeamento da oferta de cursos de Português como Língua de Acolhimento oferecido pelas universidades federais do Brasil e dos materiais didáticos elaborados para este fim. Com esses pontos em questão, temos como perspectiva também a pilotagem do material.

Nesse projeto, defendemos o ensino do português tanto como uma língua “túnel”, que ao mesmo tempo que auxilia no aprendizado do conteúdo escolar, apontando outro lado e caminho quanto como uma estrutura que protege e acolhe o sujeito, dando espaço suficiente para que ele nos mostre como é sua cultura, suas crenças e suas vivências, uma forma do aluno poder manter essa cultura viva, mesmo em outro país. Portanto, intercedemos por um bilinguismo aditivo

intercultural.

Cabe destacar que a SD elaborada é um esforço intelectual dos membros do projeto, mas que ainda não foram aplicadas em contexto real, sendo uma ação planejada para ser realizada em 2023. Tendo isso em vista, apresentamos aqui alguns exercícios da SD, pois acreditamos que ela cumpre o papel de servir como uma direção para o professor e um ponto de referência para o aluno, algo que pode ser consultado a qualquer momento, e portanto, sendo um guia. A atividade apresentada está direcionada a uma turma do 5º ano do Fundamental I, para a disciplina de Geografia, com o tema “Terra e universo”. É importante explicar que a SD foi produzida para ser aplicada em turmas regulares que tenham estudantes de diversas nacionalidades, tendo isso em vista as habilidades pré-definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, essas atividades foram elaboradas, visando justamente uma adequação ao trabalho docente e as normas atuais estabelecidas.

Vale ressaltar que neste momento não estamos fazendo nenhuma consideração crítica sobre a BNCC e sua aplicabilidade, somente elaboramos a SD com o intuito de contribuir para a planificação docente. Porém, concordamos com Diniz e Neves (2018, p. 104) quando afirmam que a BNCC (BRASIL, 2020) não prevê diretrizes que contemplem a diversidade e

Como efeito do silenciamento do fato de que milhares de alunos matriculados em nossas escolas de Ensino Básico não têm o português como língua materna, tampouco há diretrizes mínimas para o trabalho com esse público – o que traz especificidades para o ensino-aprendizagem não só de Língua Portuguesa, mas também de todos os demais componentes curriculares.

Desta forma, concordamos com o exposto, porém fizemos uma escolha metodológica em pensar a partir das habilidades da BNCC (BRASIL, 2020), tendo em vista que esta é a realidade dos profissionais da educação básica atualmente no Brasil.

Nesse sentido, apresentaremos algumas atividades propostas na SD para que professores possam observar que a perspectiva linguística que abordamos aqui

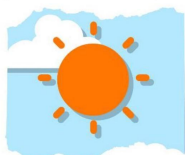
compreende diversas áreas do conhecimento, pois parte de uma premissa na qual o ensino acolhe e inclui os falantes, ou seja, é um ensino de Português como Língua de Acolhimento Intercultural Inclusiva (PLAcln). O objetivo do trabalho é conhecer os movimentos da Terra (rotação e translação) e aprender a identificar as fases da Lua, correspondendo a habilidade EF05CI11 e EF05CI12 da BNCC.

Para apresentar a situação sugerimos que o vídeo do Canal “de onde vem”, com o episódio 08 (https://www.youtube.com/watch?v=Nux_3PVdo9U&feature=youtu.be)⁴, o qual explica a passagem do tempo/dia de maneira simples e indagativa. Com este vídeo o debate pode ser iniciado com a produção de hipóteses e o uso de gênero discursivo próprio da oralidade pode ser explorado.

Nesta atividade disposta na figura 2, o gênero solicitado está relacionado ao cotidiano, no qual requer que o estudante liste sua rotina e a partir dela estabelecer um diálogo com os demais.

Figura 2 - Atividade

Atividade 1:
Com base nas imagens abaixo, faça uma lista de sua rotina.
(Reescrever em Espanhol os enunciados das atividades)



Como é a sua rotina durante o dia?



Como é a sua rotina à noite?

*Com a turma converse sobre rotinas em outros países, abordar como e quando é o café da manhã dos colegas estrangeiros, como é a rotina na escola, como é a volta para casa.

Fonte: autoria própria

⁴ Link acessado em 02 de maio de 2023.

O objetivo dessa atividade é compreender como as rotinas diárias são estabelecidas e são diferenciadas conforme a região e a cultura de uma determinada comunidade. Assim, concordamos com Costa-Hübes e Baumgärter (2009, p. 13), pois acreditamos que

Ensino o aluno a interagir por meio da língua é ensinar o aluno a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem. Mas significa, também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional.

Podemos observar que a atividade da figura 2 deve ser apresentada de maneira bilíngue (português - espanhol), pois o material foi pensado para uma classe em região de fronteira, na qual a presença de população transfronteiriça é marcante e frequente. Essa inclusão linguística faz com que não somente o exercício seja mais facilmente compreendido, mas também dá autonomia ao estudante para que ele já faça as atividades sozinho, além de apresentar aos estudantes que não tem a língua espanhola como língua materna, a variação da mesma pergunta, em outra língua, acolhendo a todos os falantes. Desta maneira, concordamos com Bronckart (2003, p.74), quando este afirma que

Toda ação da linguagem implica diversas capacidades do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas), dominar as operações psico-lingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas) (BRONCKART, 2003, p. 74).

Bronckart (2003) enfatiza a ideia de que a linguagem é uma ação complexa que exige múltiplas habilidades do sujeito, como a capacidade de adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos, dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas. Essas capacidades são essenciais para o sujeito poder produzir e compreender a linguagem de maneira eficiente e eficaz. Além disso, o autor destaca a importância da interação entre essas habilidades e como elas são interdependentes na construção do discurso.

Neste sentido, o último exemplo que apresentamos aqui está relacionado à produção final, a qual retoma o gênero debate proposto inicialmente. Para esta atividade sugerimos dividir a turma em quatro equipes e cada um ficaria com uma estação do ano e apresentaria as principais características de cada uma das estações, abordando tanto aspectos climáticos como aspectos culturais, trazendo aqui a diversidade cultural da turma e dos possíveis países presentes.

O objetivo desta atividade, para além das questões específicas do tema da aula, pretende-se sensibilizar a turma para as diferenças culturais presentes na sala de aula e com isso leva-se a compreensão de que a linguagem envolve não apenas o conhecimento de regras gramaticais, mas também a habilidade de utilizar esse conhecimento em situações específicas e contextos variados, reforçando, assim, a ideia de que a linguagem é uma atividade complexa e multifacetada, que envolve diferentes dimensões cognitivas e sociais, presentes em todas as áreas do conhecimento.

Considerações finais

Com a SD podemos abordar vários gêneros, e a partir disso despertar a curiosidade e interesse dos alunos trazendo os conteúdos obrigatórios, estabelecidos em documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2020) de uma forma mais lúdica e atrativa.

A SD pode apresentar atividades que deem espaço aos estudantes a elaborarem respostas não padrão, que podem ser exploradas em sala de aula, servindo para discussões, que, conseqüentemente, podem gerar outras atividades participativas e um novo módulo dentro da sequência. Ademais, tal como propusemos, a SD que acolhe a diversidade linguística e cultural do seu alunato dá espaço para as crianças debaterem e exporem opiniões, conhecendo diferentes pontos de vistas e usarem esse espaço para a integração dos alunos estrangeiros exporem seu conhecimento de mundo até então. Esse tipo de interação é importante para desde cedo abrir espaço para a construção de argumentos, comparações e

interpretação de texto, além de contribuir na ampliação das perspectivas e visões de mundo.

As SDs planejadas para classes multiculturais são um exercício pedagógico de acolhimento e inclusão, pois concordamos com Diniz e Neves (2018, p. 105) quando dizem que o “português não é necessariamente uma língua acolhedora para imigrantes, refugiados e outros indivíduos pertencentes a grupos minoritários”. E ao assumirmos que haverá um acolhimento - ou que pode se tornar acolhedor dependendo da abordagem, método ou técnicas do professor - é ignorar os conflitos identitários que alguns indivíduos podem enfrentar ao se relacionar com a língua portuguesa, portanto vemos que a presença das línguas no material didático em sala de aula é fundamental para que esses estudantes apareçam e mantenham suas questões identitárias, apesar dos conflitos.

Assim, o que propomos pode ser um apoio ao docente, no sentido de contemplar as identidades e culturas dos sujeitos.

Referências

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. *Global Trends Report 2021*. Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/40152>. Acesso em: 30 mai 2023.

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. 2019. *Número de pessoas deslocadas no mundo chega a 70,8 milhões, diz ACNUR*. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/numero-de-pessoas-deslocadas-no-mundo-chega-a-708-mil-hoes-diz-acnur/>. Acesso em: 09 mar. 2020.

ANUNCIACÃO, R.F.M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

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

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R.E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In: BAENINGER, R. et all. (org.). Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. *Institui a Lei de Migração*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio de 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm Acesso em: 20 de abril de 2023.

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

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 20 abr. 2023.

COSTA- HÜBES, T. C.; BAUMGÄRTNER, C. T. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais*. Cascavel, PR: Assoeste, 2009.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DINIZ, L.R.A.; NEVES, A.O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P.95-128.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: M.C. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (org.), *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MATURANA, H. Biologia do conhecer e epistemologia. In: MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 19-124.

RUANO, B. P. *Aproveitamento de vagas remanescentes para a inserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba – PR, 2019.

AMATO, L. J. D; OLIVEIRA, J. N. D.
Ensino de Português como Língua de Acolhimento para crianças: uma proposta de sequência didática

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOSTKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 23 mar. 2023
Aprovado em: 20 abr. 2023.

Revisor(a) de língua portuguesa: Silvia Helena de Freitas Ruiz
Revisor(a) de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisor(a) de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho




As vozes enunciativas em relatórios de estágio supervisionado: o trabalho docente revelado por meio da linguagem


The enunciative voices in supervised internship reports: the teaching work revealed through language

Las voces enunciativas en los informes de prácticas supervisadas: el trabajo docente revelado a través del lenguaje

Denilson Cícero Farias de Lima¹

 0000-0003-4486-3070

Sandra Maria Araújo Dias²

 0000-0003-4008-9567

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar como a atividade docente é revelada em relatórios de estágio produzidos por professores iniciantes no Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa (EaD). A fundamentação está baseada no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999a, 1999b, 2006, 2009), construto teórico-metodológico que define a linguagem como central para o desenvolvimento humano, e na Ergonomia (AMIGUES, 2004), ciência que estuda o ensino na perspectiva da análise do trabalho. O *corpus* é composto por três relatórios produzidos para a disciplina de Estágio Supervisionado II, ofertada pela Universidade Aberta do Brasil em parceria com uma Instituição de Ensino Superior, situada na Paraíba. O presente trabalho configura-se em uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. Como procedimentos de análise, fizemos o mapeamento dos elementos que representam o trabalho docente, a identificação e a análise das vozes enunciativas (BRONCKART, 1999b), e o que refletem sobre o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o trabalho real (CLOT, 1999). Os resultados mostraram que o trabalho dos professores iniciantes é retratado, nos relatórios analisados, por meio da voz do narrador ou expositor, a voz dos personagens, as vozes sociais e a vozes dos autores empíricos dos textos, as quais revelam características da atividade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Vozes enunciativas; Interacionismo sociodiscursivo.

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze how teaching activity is revealed in practicum reports produced by beginning teachers in the Mandatory Curricular Practicum of

¹Graduado em Letras - Inglês, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Aluno da especialização *lato sensu* em Ensino de Língua Inglesa, na Faculdade Integrada Instituto Souza (FaSOUZA). E-mail: dehlimagba@gmail.com

²Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Adjunta (DL/CCAE/UFPB). E-mail: mildsandra@gmail.com

the Degree in English Language, a distance learning modality course. The theoretical framework is based on Socio Discursive Interactionism (BRONCKART, 1999a, 1999b, 2006, 2009), a theoretical-methodological construct that defines language as central to human development, and Ergonomics (AMIGUES, 2004), a science that studies teaching from the perspective of job analysis. The *corpus* of this study consists of three reports produced for the discipline of Supervised Practicum II, offered by the Universidade Aberta do Brasil in partnership with a Higher Education Institution, located in Paraíba. The present work is configured in a documentary research with a qualitative approach. As analysis procedures, we mapped the elements that represent the teaching work, the identification and analysis of the enunciative voices (BRONCKART, 1999b), and what they reflect on the prescribed work, performed work and real work (CLOT, 1999). The results showed that the work of beginner teachers is portrayed, in the analyzed reports, through the voice of the narrator or speaker, the voice of the characters, the social voices and the voices of the empirical authors of the texts, which reveal characteristics of the teaching activity.

KEYWORDS: Teaching work; Enunciative voices; Socio Discursive interactionism.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es analizar cómo se revela la actividad docente en los informes de prácticas elaborados por docentes principiantes en la Práctica Curricular Obligatoria de la Licenciatura en Letras – Lengua Inglesa (EaD). El fundamento se basa en el Interaccionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999a, 1999b, 2006, 2009), constructo teórico-metodológico que define el lenguaje como central para el desarrollo humano, y en Ergonomía (AMIGUES, 2004), ciencia que estudia la enseñanza desde la perspectiva del análisis del trabajo. El corpus consta de tres informes producidos para la disciplina de Pasantía Supervisada II, ofrecida por la *Universidade Aberta do Brasil* en colaboración con una Institución de Enseñanza Superior, ubicada en Paraíba. El presente trabajo se configura en una investigación documental con enfoque cualitativo. Como procedimientos de análisis mapeamos los elementos que representan el trabajo docente, la identificación y análisis de las voces enunciativas (BRONCKART, 1999b), y lo que reflejan sobre el trabajo prescrito, realizado y real (CLOT, 1999). Los resultados mostraron que el trabajo de los docentes principiantes es retratado, en los relatos analizados, a través de la voz del narrador o hablante, la voz de los personajes, las voces sociales y las voces de los autores empíricos de los textos, que revelan características de la actividad docente.

PALABRAS CLAVE: Trabajo docente; Voces enunciativas; Interaccionismo sociodiscursivo.

Introdução

A partir de um viés que compreende a análise do trabalho, Amigues (2004) afirma que as formas de fazer do professor não são apreendidas em si mesmas, bem como necessitam de análises particulares, uma vez que as atividades e situações que permeiam o trabalho docente são consideradas conhecidas por aqueles que tomam decisões sobre elas, assim como pelos pesquisadores.

Para o referido autor, o trabalho docente é considerado uma atividade

direcionada e instrumentada, visto que se orienta por meio de prescrições dadas por instâncias superiores e utiliza-se de artefatos simbólicos e materiais; sendo um ponto de encontro para diferentes histórias (da instituição, do indivíduo, do ofício, etc.) que confluem e por meio das quais o docente estabelece e ressignifica relações com seu meio de trabalho.

Nessa direção, Bronckart (2009) postula não ser possível compreender as ações humanas apenas pela observação dos indivíduos no curso do seu agir, de modo que elas só podem ser verdadeiramente captadas por meio de interpretações produzidas pela linguagem verbal e materializadas em textos escritos pelos próprios indivíduos ou observadores destes. Esses textos, por sua vez, refletem uma determinada atividade social, na medida em que exercem influência sobre as ações a ela relacionadas, revelando suas representações, avaliações e interpretações, contribuindo para sua consolidação ou modificação.

Dito isto, os relatórios de estágio supervisionado se configuram como documentos ricos em informações acerca da atividade de ensino, principalmente de professores iniciantes. De acordo com Valezi, Abreu-Tardelli e Nascimento (2018), a função sociocomunicativa do relatório de estágio é a de semiotizar, por meio de estruturas linguístico-descritivas e/ou narrativas, as ações e os resultados que foram obtidos ao término das atividades de trabalho que estão relacionadas a práticas de linguagem no meio acadêmico. Portanto, são textos que trazem o relato discursivo/interpretativo de uma gama de atividades que contemplam as diversas situações que compõem o contexto de trabalho dos professores.

Em uma tentativa de colocar o trabalho docente e suas especificidades no centro da questão, pesquisadores brasileiros na área de Linguística Aplicada (MACHADO, 2004, 2007; MAZZILLO, 2006; MEDRADO, 2007; RODRIGUES, 2011; SILVA, 2015, FARIAS, 2017) buscam criar caminhos onde o trabalho de professores possa ser revelado por meio da linguagem. Por conseguinte, esse estudo justifica-se pela necessidade de compreender como está representado o trabalho de professores iniciantes do curso de Letras Língua Inglesa, modalidade de ensino a distância.

Deste modo, a análise desses relatórios pretende contribuir para a verificação

de como estão representadas as percepções desses professores iniciantes de língua inglesa, modalidade de ensino a distância, no que concerne aos aspectos referentes ao trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real que esses docentes performam.

Assim, temos como objetivo geral verificar como a atividade docente é revelada em relatórios de estágio produzidos por professores iniciantes (estagiários), doravante PI/PIs, no Estágio Supervisionado II do Curso de Letras – Língua Inglesa (EaD). Como objetivos específicos, temos: a) verificar como o trabalho prescrito, real e realizado são representados nesses textos; b) analisar o que as vozes enunciativas inscritas nesses relatórios desvelam sobre o trabalho docente.

O estatuto das vozes na visão interacionista sociodiscursivo

Para a Psicologia da Linguagem, subdisciplina da Psicologia que investiga o funcionamento/gênese das condutas languageiras, a linguagem é um mero meio de expressão para processos exclusivamente psicológicos, em outras palavras, as emoções, cognição, percepção e sentimentos. Bronckart (2006), partindo da premissa anterior, amplia essa concepção e postula a linguagem como ferramenta responsável para fundar e organizar esses processos em suas dimensões especificamente humanas.

Assim, Bronckart (2009) define o agir humano em duas categorias: um agir praxiológico³ e um agir languageiro⁴ na forma de textos. Estes últimos, são caracterizados como produtos da atividade humana, estando articulados às necessidades, interesses e as condições que determinam o funcionamento das formações sociais em que eles são produzidos. Dessa maneira, para o autor, os

³ O agir praxiológico visa produzir efeitos sobre os mundos formais de conhecimento, isto é, o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Para maiores esclarecimentos, ver Bronckart (2009) ou Habermas (1987).

⁴ O agir languageiro é a condição para que o agir praxiológico aconteça. Ele não visa um feito sobre os mundos formais de conhecimentos, mas sim propõe estabelecer acordos para as concretizações sociais das formas do agir praxiológico. Maiores dúvidas, ver Bronckart (2009).

textos são concebidos como unidades de produção de linguagem situada, finalizada e autossuficiente a partir do ponto de vista da ação e/ou comunicação.

A partir dessa visão de linguagem e texto, Machado e Bronckart (2009) apresentam um modelo de análise textual que compreende a arquitetura interna destes como sendo um folhado dividido em três níveis⁵. De forma resumida, a análise do *nível organizacional* compreende os elementos da infraestrutura do texto, ou seja, a sequência global, os tipos de discurso, as sequências locais, os mecanismos de textualização e os mecanismos de coesão e conexão. O *nível enunciativo*, por sua vez, compreende os mecanismos de responsabilização enunciativa, isto é, as vozes, as modalizações, marcas de pessoa, dêiticos de lugar e espaço, traduzindo os vários julgamentos e opiniões dos enunciadores. Por último, o *nível semântico* incide sobre a análise do agir humano, estudando as razões, a intencionalidade e os recursos que levam os humanos a agir, bem como o papel desempenhado por estes. Portanto, é na perspectiva do nível enunciativo que esse estudo se localiza, como veremos mais detalhadamente agora.

Para analisar o nível enunciativo dos discursos, Bronckart (1999a) apresenta as *vozes enunciativas*, ou seja, as entidades linguísticas que assumem a responsabilidade, ou as quais são atribuídas, por aquilo que é enunciado. Para o autor, na maioria dos casos, elas são a instância geral de enunciação, que tomam diretamente a responsabilidade do dizer. Dessa forma, em um primeiro momento, temos uma voz que é considerada *neutra*, sendo, de acordo com o determinado tipo de discurso, isto é, a do narrador ou expositor, conforme exemplificam os fragmentos (1), (4) e (6) a seguir:

F01⁶:Todas as aulas observadas foram muito frutíferas e muito importantes para a formação de professores, já que foi bom ver na prática como é a vida de pai e mãe que é educador. (Relatório 01, elaborado pelo PI, 2019)

F04: Muito foi aprendido com as aulas observadas e com a prática da

⁵ Para maiores esclarecimentos acerca dos níveis que compõem a arquitetura textual, na perspectiva do ISD, ver Machado e Bronckart (2009).

⁶ Para nos referirmos aos fragmentos retirados dos relatórios, utilizaremos a sigla “F”, seguida de respectiva numeração (F01, F02, F03, etc.). Os relatórios dos quais os fragmentos têm origem serão identificados entre parênteses, logo após o fragmento.

docência. Uma visão da real da educação pública pôde ser vislumbrada e analisada. (Relatório 02, elaborado pelo PI, 2019)

F06: Observou-se que o Estado não cumpre com as suas obrigações na medida em que não torna disponível livro didático para os educandos da EJA e não dispõe também de materiais impressos. (Relatório 03, elaborado pelo PI, 2019)

Todavia, a instância enunciativa é capaz de colocar em prática o uso de uma ou outras vozes, que são ordenadas em relação ao expositor ou narrador. Assim, essas vozes possuem um caráter secundário e, na visão do autor supracitado, podem ser agrupadas em três categorias distintas e gerais, a saber: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e a voz do autor empírico do texto.

As vozes de personagens são aquelas provenientes de seres humanos, ou de entidades humanizadas postas em cena, que são implicados, com a função de agentes, nos acontecimentos e/ou ações constituintes de um determinado segmento do conteúdo temático do texto. Deste modo, “pode tratar-se de heróis em cena no relato ou na narração, ou dos interlocutores implicados num discurso interativo dialogado, ou ainda do “criador de conhecimentos”, às vezes posto em cena em um discurso teórico.” (BRONCKART, 1999b, p. 327). Os fragmentos (7), (9) e (12), abaixo, revelam essa concepção.

F07: A professora de Língua Inglesa interage bastante com os alunos, a mesma opta por falar mais em língua portuguesa nas suas ministrações de aulas. (Relatório 01, elaborado pelo PI, 2019)

F09: A culpa não é apenas do poder público, a conservação da escola que deveria ser dos participantes da comunidade escolar está comprometida. É sabido que muitos alunos são os maiores depredadores. (Relatório 02, elaborado pelo PI, 2019)

F12: Segundo a professora, em face da escola se transformar em Escola Cidadã Integral, ela teve de sair do turno da manhã, por não estar disponível no turno da tarde. (Relatório 03, elaborado pelo PI, 2019)

Já as vozes sociais, estas são derivadas de instâncias sociais, grupos ou personagens que não interferem como agentes no percurso temático dos segmentos do texto, porém são referidos como instâncias externas que avaliam determinados aspectos do conteúdo temático. Podemos visualizar essa situação nos fragmentos

(13) e (16):

F13: Os PCNs enfatizam a construção do conhecimento como um processo que envolve conhecimentos de várias áreas, várias culturas, um processo que exige a reflexão, o (re)pensar sobre o mundo, sobre preconceitos e estereótipos. (Relatório 01, elaborado pelo PI, 2019)

F16: Trouxemos exercícios de avaliação de aprendizagem a partir da Gramática Prática de Língua Inglesa, de Nelson Torres (2007). (Relatório 03, elaborado pelo PI, 2019)

A voz do autor empírico do texto, por sua vez, é aquela proveniente da pessoa que está diretamente responsável pela confecção do texto, a qual intervém para comentar ou avaliar aquilo que é enunciado. Os fragmentos (17), (19) e (21):

F17: Em relação ao conhecimento que adquiri, posso destacar o respeito por essa escola em uma condição humana e de reconhecimento por parte deles, porque serem pessoas que lutam para ter um lugar na sociedade. (Relatório 01, elaborado pelo PI, 2019)

F19: Apesar de não ser novidade para mim a sala de aula, e falo como professor, é sempre uma boa experiência atuar e vivenciar o dia a dia de um professor e a dinâmica de sala de aula. (Relatório 02, elaborado pelo PI, 2019)

F21: Percebemos que assim como as leis do Brasil, ainda há um abismo muito grande entre o que é posto pelas normas e o que é realizado na sala de aula. (Relatório 03, elaborado pelo PI, 2019)

Por conseguinte, Bronckart (1999a) afirma que essas diferentes vozes podem ser expressas de forma direta ou indireta. Para o autor, as vozes diretas estão presentes em discursos interativos dialogados, sendo estes formados por turnos de fala, ou seja, sempre explícitos. Já as vozes indiretas, por sua vez, podem aparecer em qualquer tipo de discurso, seja inferindo-as por meio das significações globais produzidas por algum segmento do texto, ou de forma explicitada por fórmulas como “segundo a” e “percebemos que” (conferir os fragmentos 12 e 21), por exemplo.

Não obstante, é possível considerar um texto como sendo polifônico, isto é, quando nele for identificável várias vozes em uso, quer sejam vozes de um mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes do autor empírico, por exemplo), quer sejam de combinações de vozes de estatutos distintos.

Conseqüentemente, podem existir variadas combinações polifônicas, assim como, levando-se em consideração as formas de expressão direta e indireta, uma polifonia *explícita* e uma polifonia *implícita*, ambas podem coexistir em um mesmo texto.

O trabalho docente na perspectiva das ciências do trabalho

Discorrendo sobre a aproximação dos estudos da Linguística Aplicada com as Ciências do trabalho, no Brasil, Souza-e-Silva (2004) caracteriza essas ciências como um conjunto de saberes sobre o ser humano no trabalho, bem como uma prática de ação a qual se relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação. Como resultado, a Ergonomia utiliza-se da variedade de contribuições vindas de outras disciplinas para situar seu escopo na questão do trabalho prescrito *versus* trabalho realizado e atividade, sempre buscando relacionar conhecimentos gerais a respeito da situação de trabalho aos conhecimentos específicos co-produzidos no coletivo de trabalho.

Nesse sentido, Amigues (2004) busca apoio nas pesquisas de Leontiev (1974-1984) para postular a atividade como unidade de análise da conduta dos professores. Assim, a atividade é tida como um relacionamento entre diversos objetos que leva o indivíduo a fazer um acordo consigo mesmo. Ela é o reflexo da construção da história de um sujeito ativo composto por dimensões psicológicas, fisiológicas e sociais que delibera entre aquilo que se exige dele e o que isso demanda de si.

Segundo o autor, perpassando os campos da Psicologia do Trabalho e da Ergonomia de linha francesa, essa teoria da atividade permite articular teoricamente as questões pertinentes entre a tarefa, a atividade, o trabalho prescrito e o trabalho real. Nessa perspectiva, a *tarefa* se constitui naquilo que deve ser feito e é sucintamente descrita em termos de objetivo e meios materiais/técnicos utilizados pelo docente. No âmbito do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito ou, neste caso, pelo professor, uma vez que estamos nos referindo ao agir docente, mas

sim por seus superiores. Já a *atividade*, por outro lado, corresponde ao esforço mental que o sujeito depreende para realização da tarefa, sendo inferida por intermédio dos atos concretos deste e, portanto, compreendendo os processos cognitivos e estratégicos que os indivíduos recorrem para alcançar os objetivos delimitados na tarefa que lhes foi prescrita.

Amigues (2004) afirma existir certa distância entre aquilo que é prescrito e o trabalho de fato realizado pelos sujeitos. Deste modo, por meio da análise da atividade, é possível compreender essa distância, principalmente se focalizarmos o ponto de vista subjetivo do ator e aquilo que ele constrói de forma mais ou menos conflituosa para regular essa distância. Conseqüentemente, é nessa relação entre o prescrito e o realizado que o indivíduo mobiliza e constrói recursos que vão auxiliá-lo no seu processo de crescimento e desenvolvimento tanto profissional como pessoal.

Levando tais aspectos em consideração ao realizar pesquisas sobre o trabalho docente, Machado (2007) o define como uma mobilização em diferentes situações (planejamento, aula, avaliação, etc.) do ser integral do professor. Tal mobilização possui o intuito de criar um espaço que possibilite aos alunos a aprendizagem dos conteúdos de determinada disciplina, bem como o desenvolvimento de capacidades específicas a esses conteúdos. Para tanto, o docente se orienta por meio de um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores, assim como mediante a utilização de ferramentas obtidas no meio social e na interação direta ou indireta com os demais indivíduos envolvidos na sua situação de trabalho.

Segundo a autora (2007), esse trabalho não se constitui de forma isolada, mas por meio de uma rede múltipla de relações sociais constituintes de determinados contextos sócio-históricos que se encontram inseridos dentro de um sistema de ensino que está no quadro de um sistema educacional específico. Por conseguinte, o trabalho geral do docente é concebido como uma atividade na qual, em constante interação com outros, ele age sobre o meio utilizando-se de artefatos simbólicos e materiais construídos sócio-historicamente, dos quais ele se apropria, os transforma em instrumentos para o seu agir e, durante esse processo, é por eles também transformado.

Não obstante, Clot (1999) estabelece os conceitos de *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e *trabalho real* para a análise do trabalho, buscando compreender as ações dos trabalhadores. Assim, o trabalho prescrito trata-se da tarefa dada ao docente, prescrita pela instituição que o emprega ou por outras instâncias superiores, enquanto o trabalho realizado é concebido como sendo aquilo que de fato os docentes concretizam a partir do que lhes foi prescrito. Por fim, o trabalho real abarca não só a atividade que foi realizada, como também todas as outras que foram consideradas no leque de possibilidades junto a que foi efetivada, mas que por algum motivo não puderam ser postas em prática.

Realizada a explicação dos conceitos centrais para o desenvolvimento desse trabalho, na próxima seção veremos os procedimentos metodológicos adotados para realização desta investigação.

Metodologia

Este estudo qualifica-se em uma pesquisa documental com abordagem qualitativa. Segundo Silveira e Córdova (2009), esta pesquisa segue os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, ficando a principal diferença no fato de a pesquisa bibliográfica utilizar-se de fontes constituídas por material já elaborado, enquanto a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas, que ainda não receberam tratamento analítico.

No tocante a abordagem, Minayo (2009) postula que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, valores, crenças e atitudes, onde estes fenômenos são compreendidos como parte da realidade social. Assim, segundo a autora, o ser humano não se destaca apenas por agir, mas também por pensar sobre o que realiza e interpretar as suas ações a partir da realidade que vive e compartilha com os seus semelhantes.

Tivemos acesso a um total de 27 relatórios que estavam nos arquivos digitais da secretaria do curso, uma vez que estes são considerados documentos públicos e, dessa maneira, de livre acesso para a comunidade acadêmica. Todavia, devido ao

grande volume de relatórios obtidos, seguimos as orientações de Gil (2002), que postula ser necessário utilizar a técnica de randomização quando as amostras para estudo forem muito amplas, escolhendo apenas uma determinada porcentagem do número total. Logo, selecionamos apenas três relatórios para compor nosso *corpus*, o que equivale a mais ou menos 12% da quantidade de relatórios disponíveis, previamente mencionado. Portanto, o *corpus* deste estudo é formado por três relatórios de estágio supervisionado, que ainda não receberam tratamento analítico em relação às vozes enunciativas, que podem ou não estar circunscritas nesses textos.

O acesso a esses três relatórios de estágio ocorreu durante o desenvolvimento de um projeto de iniciação científica. Por sua vez, esses textos foram produzidos pelos alunos devidamente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II, alocada no 7º período do curso de Letras-Ingês, modalidade de ensino a distância, ofertado pela Universidade Aberta do Brasil em parceria com uma Instituição de Ensino Superior pública no estado da Paraíba, no ano de 2019. A escolha desses relatórios justifica-se pelo fato destes serem objeto de análise de um projeto de iniciação científica iniciado no ano de 2019, desenvolvido em diferentes etapas nos anos seguintes.

Como procedimentos de análise, realizamos a identificação de como o trabalho prescrito, real e realizado são representados nesses textos; e, em seguida, fizemos um mapeamento nos relatórios em busca das vozes enunciativas, estabelecidas por Bronckart (1999a), e sua posterior categorização em fragmentos de acordo com a natureza de cada estatuto, relacionando-as com a atividade docente.

A análise das vozes em relatórios de estágio supervisionado

Para darmos início a análise do nosso *corpus*, fizemos um ajuntamento acerca de todos os elementos que remetesse as vozes enunciativas nos três relatórios analisados, tendo em vista os conceitos apresentados no gerenciamento

das vozes (BRONCKART, 1999a), ou seja: a voz do narrador e/ou expositor, a voz de personagens, a voz proveniente de instâncias sociais e, por último, a voz do autor empírico do texto. Analisamos as representações e o que refletem acerca do trabalho prescrito, realizado e real (CLOT, 1999) dos professores iniciantes de língua inglesa e língua espanhola.

Assim, logo abaixo, temos três fragmentos que revelam a voz do narrador ou expositor, localizada nos relatórios. Deste modo, essa voz apresenta caráter neutro e primário, em outras palavras: ela é inferível a partir de segmentos na terceira pessoa e ordena as vozes de caráter secundário que estejam presentes nos textos. Não obstante, os fragmentos a seguir mostram avaliações expositivas dos professores iniciantes, que contemplam três situações distintas do contexto de trabalho docente. Vejamos:

F02: A ideia e convicção sobre os alunos do Ensino Médio foram reforçadas, para levar em conta esse tipo de estudante dentro de um ambiente social. (Relatório 01, elaborado pelo PI, 2019)

F03: A teoria unida à prática é uma experiência que ajuda no desenvolvimento do discente que pode verificar a realidade atual das escolas e procurar meios de transformar suas práticas pedagógicas e ajudar toda a comunidade escolar. (Relatório 02, elaborado pelo PI, 2019)

F05: Os estudantes da EJA possuem diversas carências de conteúdos, o que interfere na aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste sentido os conteúdos que são trabalhados nas turmas da noite se encontram em nível básico de inglês. (Relatório 03, elaborado pelo PI, 2019)

No excerto (F02) acima, temos uma exposição que reafirma a visão de aluno por parte do professor iniciante, enquanto que no (F03) o outro docente avalia a dicotomia teoria e prática como catalisador de ações. Já no (F05), por sua vez, o terceiro professor iniciante expõe sua visão a respeito das dificuldades dos alunos na educação de jovens e adultos. Dessa maneira, apesar de cada caso espelhar situações específicas, todas convergem no mesmo ponto: a reflexão crítica que o ofício demanda.

Portanto, os três fragmentos revelam que o trabalho real de ensino vai além do mero domínio do conteúdo, ou seja, mais do que apenas saber fazer, é preciso

compreender o aluno enquanto indivíduo situado socialmente, bem como buscar meios para promover uma aprendizagem que vá além da teoria e possibilite que os discentes encontrem significado prático no conhecimento que estão adquirindo. Nesse caso, a voz do narrador e/ou expositor revelou a percepção crítico-reflexiva que os professores iniciantes mobilizaram durante a regência de estágio, seja na tentativa de compreender contextos sociais, métodos de ensino ou dificuldades de aprendizagem.

Quanto aos fragmentos que revelam as vozes dos personagens, ou seja, as vozes secundárias dos seres humanos que atuam como agentes em alguma parte do conteúdo temático do texto, essas manifestaram julgamentos e avaliações a respeito do agir dos demais indivíduos que estavam relacionados ao contexto de trabalho dos professores iniciantes, e com os quais eles interagiam diretamente, conforme atestam os fragmentos (8), (10) e (11).

F08: Observou-se também a contribuição desses jovens nessas práticas de ensino, o que trouxe muitos benefícios tanto para os alunos quanto para o estagiário, como forma de desenvolver materiais para eles e a metodologia utilizada para os mesmos. (Relatório 01, elaborado pelo PI, 2019)

F10: Apesar dos esforços da professora, percebe-se um desinteresse por parte dos alunos como que a aprendizagem de um novo idioma fosse algo utópico ou que, pelo menos essa utopia é relacionada ao ensino de uma segunda língua em sala de aula da rede pública. (Relatório 02, elaborado pelo PI, 2019)

F11: A pedido da professora supervisora de estágio, fez-se modificação no conteúdo de gramática do plano de aula, para trabalhar com matéria dentro da sequência dela, focando as atividades em “Verbs”, mais especificamente, no “Simple Present Tense”. (Relatório 03, elaborado pelo PI, 2019)

Deste modo, de acordo com os fragmentos destacados, fica mais que evidente o fato de o ofício docente ocorrer em constante interação com o agir de outros indivíduos. Dito em outras palavras, no trabalho real, o agir dos professores é constantemente mediado e regulado pelas ações de outros indivíduos, quer estejam presentes ou não, como podemos perceber no fragmento (F11), onde a professora supervisora do estágio solicita que o professor iniciante modifique o conteúdo que ele havia escolhido. O excerto (F10), por conseguinte, apresenta um dos maiores

desafios de qualquer docente: despertar o interesse dos alunos para o conteúdo que está sendo desenvolvido. No caso em questão, apesar dos esforços contínuos, o trabalho realizado pela professora não consegue cativar a turma, o que pode se tornar uma fonte de estresse e fadiga para a docente, visto que essa situação se caracteriza como uma barreira para a realização das suas funções.

Não obstante, o fragmento (F10), por fim, caracterizou o papel central dos alunos para a concretização da atividade do professor iniciante. Nele, vimos que a participação ativa da turma, em conjunto com o docente, possibilitou o desenvolvimento de materiais e métodos que beneficiaram a todos os envolvidos na situação de ensino. Portanto, evidencia-se a importância do agir dos alunos para que os professores sejam capazes de concretizar suas práticas, que se dará de forma satisfatória ou não, a depender de como essa relação dialógica entre docente e turma se realize.

No tocante às vozes sociais, isto é, aquelas que assumem um papel externo e avaliativo de determinados aspectos do conteúdo temático do texto, nos três relatórios analisados, apenas dois apresentaram a ocorrência desse tipo de voz enunciativa. Assim, no fragmento (14), temos uma voz proveniente de uma instituição social responsável por elaborar um documento que garantiu a presença da língua estrangeira no currículo escolar. Já no fragmento (15), por conseguinte, há uma voz social derivada de um teórico que concebe maneiras de elaborar boas aulas de língua inglesa.

F14: Em 1996, a nova LDB foi promulgada. Esta lei estabelece que o currículo escolar deve ter uma festa(sic) diversificada e a língua estrangeira torna-se uma necessidade na educação básica. (Relatório 01, elaborado pelo PI, 2019)

F15: Utilizou-se, como fundamentação teórica para construir o plano de aula, obra do linguista Amadeu Marques (2015), partindo de um “road map”, chamado pelo autor de “guia de estudos”, para se obter sucesso na avaliação, a fim de desenvolver estratégias de leitura em língua inglesa. (Relatório 03, elaborado pelo PI, 2019)

Em ambos os casos, essas vozes revelaram duas características particulares ao contexto de trabalho dos professores iniciantes. Primeiro, com o fragmento (14),

vimos que esse é um ofício orientado por documentos oficiais, desvelando o trabalho prescrito dos docentes, ou seja, as tarefas ou instruções que lhes são atribuídas. Tais documentos, por sua vez, concebem as regras, parâmetros e critérios de avaliação acerca de como se deve realizar as atividades relacionadas ao trabalho de ensino. Segundo, a partir do fragmento (15), percebemos que esse é um trabalho que ocorre fundamentado nos pressupostos de teóricos e pesquisadores que promovem pesquisas na área em questão. Em outras palavras, na situação de trabalho real, os professores buscam apoio nas concepções pertinentes àquilo que vem sendo estudado e descoberto sobre a profissão, sempre numa tentativa de atualizar o seu fazer com novos conhecimentos.

Por último, temos a voz do autor empírico do texto, ou seja, a voz de cada um dos professores iniciantes que foram responsáveis pela produção dos três relatórios que compõem o nosso *corpus*. Essa voz revelou os comentários dos docentes em relação a determinados aspectos das suas regências de estágio, sendo identificados pela presença dos pronomes pessoais “me” e “eu”, fragmentos (18) e (20), respectivamente, bem como pelo fragmento em terceira pessoa, “defendemos”, no fragmento (22). Dessa maneira, cada um dos fragmentos em destaque atribui diretamente aos professores iniciantes a responsabilidade pelo que foi enunciado. Vejamos.

F18: Conhecer um pouco de cada aluno e sua percepção, me fez refletir sobre a condição dessas pessoas, uma vez que o mundo de um adolescente é confuso e “imaginário”. (Relatório 01, elaborado pelo PI, 2019)

F20: Por eu já ter trabalhado como professor de Língua Inglesa tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio na rede pública e essa ser a terceira disciplina de estágio que participo constatei que as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula são muito semelhantes. (Relatório 02, elaborado pelo PI, 2019)

F22: Defendemos que propostas mais contemporâneas podem elevar a aprendizagem, principalmente no ensino de Língua Inglesa, isso não significa que todas as técnicas do ensino tradicional estejam erradas, mas que se faz necessário respirar novos ares e aprender de forma diferente. (Relatório 03, elaborado pelo PI, 2019)

Logo, no fragmento (18), a voz do autor traduz um comentário que mostra a importância de os professores conhecerem seus alunos enquanto indivíduos dotados de uma história, uma vez que essa postura leva a reflexão da realidade da qual esses discentes fazem parte. Por conseguinte, adotar tal postura rompe com a visão de que os alunos são meros espectadores, visto que compreender o contexto que eles integram, os coloca como indivíduos ativos, dotados de conhecimentos e vivências.

Os fragmentos subsequentes, por sua vez, estabelecem um diálogo que reflete o contexto de trabalho dos professores de língua inglesa. No fragmento (20), por exemplo, o professor iniciante comenta, a partir da sua experiência, como docente e estagiário, que as práticas pedagógicas são muito semelhantes. É sabido que os conteúdos de língua inglesa tendem a se repetir ao longo das séries, assim como os métodos e técnicas empregados pelos docentes, gerando, em alguns casos, desinteresse pela aprendizagem dos conteúdos. É nessa perspectiva que a voz do autor, no fragmento (22), expõe a necessidade da utilização de práticas mais contemporâneas por parte dos docentes. Deste modo, as considerações de ambos os fragmentos refletem diretamente sobre o trabalho realizado por esses docentes, uma vez que o uso de novas práticas permitirá a ressignificação de seus métodos, rompendo, assim, com a mesmice que muitas vezes aflige o ensino de línguas estrangeiras.

Portanto, o uso de técnicas mais diversificadas e modernas configuram-se em aparelhos didáticos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Todavia, o incremento de novas técnicas não significa a rejeição dos métodos tradicionais, mas aponta para a importância de atualizá-los. Os alunos de hoje já não aprendem mais como os de antigamente, de modo que se faz necessário a configuração de novos recursos para que essas turmas contemporâneas encontrem significado no aprendizado.

Considerações finais

O objetivo dessa pesquisa foi o de investigar como está representada a

atividade de professores iniciantes, em relatórios de estágio supervisionado, de um curso de Letras-Ingês (EaD). Para alcançarmos esse objetivo, procuramos verificar como o trabalho prescrito, real e realizado desses docentes são representados nesses textos; e analisar o que as vozes enunciativas inscritas nesses relatórios revelam sobre o trabalho docente.

Assim, os elementos que constituem o trabalho docente apareceram ao longo de vinte e dois fragmentos, agrupados em três grupos com seis ocorrências cada e um grupo com apenas quatro episódios. O trabalho real foi o elemento mais ressaltado no decorrer da análise, revelando aspectos como o fato da atividade docente transcender o mero domínio do conteúdo em exercício e a regulação de ações a partir do agir de outros, por exemplo. Já o trabalho prescrito, por sua vez, desvelou aspectos referentes a textos oficiais que orientam o trabalho desses indivíduos, na medida em que o trabalho realizado trouxe à tona aspectos alusivos a problemas relacionados à prática, bem como possibilidades de ensino-aprendizagem acerca de novos métodos. No tocante às vozes enunciativas, os quatro tipos foram encontrados nos textos, ou seja, a voz do narrador e/ou expositor, as vozes de personagens, as vozes sociais e a voz do autor empírico do texto.

A voz do narrador e/ou expositor retratou como estão representadas as percepções crítico-reflexivas dos professores iniciantes acerca de elementos como o contexto social, métodos e aprendizagens de língua inglesa. A voz dos personagens, por sua vez, manifestou avaliações e julgamentos que incidiram sobre o agir dos demais indivíduos que interagiram com os docentes no contexto de trabalho destes. Por conseguinte, as vozes sociais revelaram aspectos específicos ao trabalho de professores, ou seja, a presença de documentos oficiais que definem parâmetros para a profissão, bem como a utilização de concepções teóricas para fundamentar suas atividades. Por fim, a voz do autor apresentou a visão direta dos professores iniciantes no tocante a aspectos vivenciados em suas regências de estágio, como a reflexão sobre a realidade dos alunos, práticas em sala de aula e métodos de ensino, por exemplo.

Assim sendo, nos três relatórios alvos da nossa pesquisa, as vozes foram expressas de modo indireto, ou seja, foram inferidas por intermédio de significações

produzidas por meio da análise dos fragmentos extraídos desses relatórios de estágio supervisionado. Além disso, os três textos apreendidos podem ser considerados polifônicos, pois, além de conterem diferentes vozes com mesma natureza enunciativa, temos a presença dos quatro tipos de vozes correlacionando-se em cada um dos relatórios.

Portanto, esses documentos apresentaram uma diversidade de elementos linguísticos nos quais estavam contidas as representações do trabalho desenvolvido por esses professores iniciantes de língua inglesa e língua espanhola. Logo, sua análise possibilitou a compreensão do que esses elementos refletem sobre o ofício desses docentes, assim como esses indivíduos concebem as suas práticas, métodos e objetivos de ensino.

Em suma, não é nossa pretensão dar conta de toda a problemática em torno dessa questão de pesquisa, ou seja, como está representado o trabalho docente de professores iniciantes em relatórios de estágio. Deste modo, entendemos a necessidade de desenvolvermos novas pesquisas que promovam uma abordagem entre as Ciências Humanas e Sociais, a partir dos aportes teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, buscando o enriquecimento da literatura referente a essa temática.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Ana Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, xxvii, p. 37 – 53.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999a.

BRONCKART, J. P. Os mecanismos enunciativos. *In*: BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999b. p. 319-336.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: P.U.F. 1999.

FARIAS, L. F. P. *O estágio supervisionado no curso de Letras: uma trama enredada pelas práticas de letramento e pelas representações do trabalho docente*. 2017. Tese (doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, t. 1 et 2. Paris: Fayard, 1987.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. Reconfigurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MAZZILLO, T. M. F. M. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEDRADO, B. P. A constituição dos relatos de experiência como um gênero na formação de professores. *Leitura*, v. 01, p. 112-127, 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7261/5032>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09-29

RODRIGUES, M. A. N. *As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, F. P. *O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador*. 2015. Tese (doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, Ana Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, xxvii, p. 84-104.

VALEZI, S. C. L.; ABREU-TARDELLI, L. S.; NASCIMENTO, E. L. O gênero relatório técnico-científico: contribuições para seu ensino. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 241-272, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15156>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

Recebido em: 28 mar. 2023
Aprovado em: 12 maio 2023


Revisora de língua portuguesa: Silvia Helena de Freitas Ruiz
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

Os fatores de textualidade e a construção de sentidos no texto


The factors of textuality and the construction of meanings in the text

Los factores de la textualidad y la construcción de significados en el texto

Ana Valéria Piovesan¹

 0009-0006-9164-2114

Cláudia Toldo²

 0000-0002-2960-0734

RESUMO: O texto, como um todo organizado de sentido, precisa de alguns fatores de textualidade para que seu sentido e aspectos significativos sejam construídos. Esses fatores – coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, situacionalidade e intencionalidade – devem ser levados em consideração durante a leitura e produção de textos. Diante disso, esta pesquisa configura-se como descritiva com abordagem qualitativa e possui como objetivo analisar os fatores de textualidade a partir de uma notícia do *site* Sensacionalista, que promove sátiras a informações de cunho político, salientando como os fatores de textualidade aparecem no texto e de que modo eles contribuem para a construção de sentido. A análise tem como fundamentação teórica os conceitos trabalhados por Beaugrande e Dressler (1997), Ingedore Koch (2014) e Luiz Antônio Marcuschi (2008 e 2012). Com isso, ressalta-se a importância desses elementos na produção de sentido e na organização textual, além de mostrar um caminho de como proceder na aplicação de conceitos teóricos em análises de produção textual. Por isso, a pesquisa apresenta os recursos que devem ser analisados em um texto e que contribuem para a construção do seu sentido.

Palavras-chave: Texto; Fatores de textualidade; Notícia Sensacionalista.

ABSTRACT: The text, as an organized whole of meaning, needs some factors of textuality

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (PPGL-UPF). Vínculo: Governo do Estado do Rio Grande do Sul- SEDUC/RS. E-mail: anavpiovesan7@gmail.com

² Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa e Linguística do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo. Professora e Coordenadora do PPGL – Doutorado e Mestrado em Letras na mesma Universidade. Pesquisadora CNPq. E-mail: claudiast@upf.br

so that its meaning and significant aspects are constructed. These factors - cohesion, coherence, acceptability, informativeness, intertextuality, situationally, and intentionality – they should be taken into consideration during the reading and text production. Therefore, this research is configured as descriptive with a qualitative approach and aims to analyze the factors of textuality from news of the site Sensationalist, which promotes satire on political information, highlighting how textuality factors appear in the text and how they contribute to the construction of meaning. The analysis has as a theoretical basis the concepts worked by Beaugrande and Dressler (1997), Ingedore Koch (2014), and Luiz Antônio Marcuschi (2008 and 2012). With this, the importance of these elements in the production of meaning and in the textual organization is highlighted, in addition to showing a way of how to proceed in the application of theoretical concepts in analyses of textual production. Therefore, the research presents the resources that must be analyzed in a text and that contribute to the construction of its meaning.

Keywords: Text; Textuality factors; Sensational News

RESUMEN: El texto, como un todo organizado de significado, necesita algunos factores de textualidad para que se construyan su significado y aspectos significativos. Estos factores- cohesión, coherencia, aceptabilidad, informatividad, intertextualidad, situacionalidad y intencionalidad- deben tenerse en cuenta durante la lectura y producción de textos. Por lo tanto, esta investigación se configura como descriptiva con un enfoque cualitativo y tiene como objetivo analizar los factores de la textualidad desde una noticia en el sitio Sensacionalista, que promueve la sátira a la información de carácter político, destacando cómo aparecen los factores de textualidad en el texto y cómo contribuyen a la construcción del significado. El análisis tiene como fundamento teórico las obras de Beaugrande y Dressler (1997), Ingedore Koch (2014) y Luiz Antônio Marcuschi (2008 y 2012). Con esto, se resalta la importancia de estos elementos en la producción de significado y en la organización textual, además de mostrar una forma de cómo proceder en la aplicación de conceptos teóricos en análisis de producción textual. Por lo tanto, la investigación presenta los recursos que deben ser analizados en un texto y que contribuyen a la construcción de su significado.

PALABRAS CLAVE: Texto; Factores de textualidad; Noticias Sensacionales.

Introdução

A Linguística Textual surgiu na década de 1960, na Europa, e a partir dos anos 1970 ganhou projeção. Sua preocupação inicial foi descrever os fenômenos sintático-semânticos construídos entre enunciados, ou seja, nos níveis da frase. No entanto, a gramática da frase, que era o centro dos estudos, não deu conta de analisar certos fenômenos que a ultrapassavam, deixando expostas na materialidade textual outras ocorrências que passam a ser observados num outro nível, o do texto (KOCH, 2004a).

Ao final da década de 1970, início de 1980, a Linguística Textual passou a ter várias vertentes e a analisar não enunciados, mas sim textos, pois os estudos

passaram a voltar seu foco naquilo que faz com que um texto seja realmente um texto e nos elementos responsáveis por sua constituição. Diante disso, a Linguística Textual sofreu influência de três linhas de estudos, em uma concepção voltada ao texto: a retórica, a estilística e o formalismo russo. A retórica possuía um caráter de convencimento, técnica para atingir o objetivo desejado dentro de uma situação discursiva; a estilística centrava-se no estilo, no modo de falar, na arte e na beleza de bem falar; e o formalismo russo buscava a literalidade e procurava estudar a estrutura do texto, observando muito mais as formas do que o conteúdo (ROCHA, 2017).

Até então, os estudos concentravam-se no nível frasal, descrevendo seus fenômenos sintático-semânticos ali localizados. As relações de sentido nas frases eram observadas de forma isolada e isso passou a ser insuficiente, pois se percebia que no texto havia elementos e relações que precisavam ser consideradas para a organização e construção do sentido como um todo, em relações mais abrangentes. Por isso, a partir dos anos 1970, a Linguística passa a estudar o texto numa perspectiva interacional, levando em conta aspectos do contexto e do funcionamento da língua em uso. A partir daí, não são mais analisadas a palavra ou a frase, mas sim o texto, o todo (FÁVERO; KOCH, 2000). Por conta da gramática da frase ser o centro dos estudos e não ter conseguido abarcar os demais aspectos, é a partir dos anos 1980 que as Teorias do Texto começam a surgir para promover a análise da materialidade textual e da distribuição e progressão da informação no texto, visando chegar a um todo organizado de sentido. Assim, um novo cenário se estabelece:

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa. (KOCH, 2004a, p. 11).

Diante dessa perspectiva, o texto é trabalhado e analisado como uma materialidade dotada e construída de sentido composto por critérios de textualidade. Assim, estudar o texto significa analisar não somente suas frases, mas o conjunto de

intenções, informações e relações que, juntas, constituem e estabelecem sentido(s) e constroem sua textualidade. Além disso, ele – o texto – ganha seu devido lugar em função de que as pessoas se comunicam por meio de textos e não de frases (MARCUSCHI, 2012). Por isso, afirma-se que a Linguística Textual é uma linguística dos sentidos e não da organização de elementos que constituem a frase. Assim, Rocha (2017, p. 28) apresenta três formas de fazer Linguística Textual:

a) uma LT que tem por objeto textos numa esfera autônoma da linguagem, mesmo antes da constituição de textos nas diversas línguas; b) uma LT que veria o texto como o nível de estruturação de *cada língua* e c) toda a linguística nada mais é do que uma LT, já que todas as manifestações linguísticas se dão apenas com textos concretos. (ROCHA, 2017, p. 28)

A partir dessa afirmação, nota-se que o foco da Linguística Textual é o texto oral e/ou escrito, por serem nesses espaços que a língua se manifesta e se atualiza. Além disso, a situação concreta de comunicação permite que as manifestações linguísticas aconteçam, pois nesses momentos o falante usa um aparato de fatores que permitem a construção do sentido e de um objeto que se nutre e existe por meio da interação entre interlocutores, mediada pelo texto.

Diante disso, este artigo, abordará os fatores de textualidade em uma notícia vinculada ao *site* Sensacionalista, que utiliza recursos para produzir manchetes que satirizam os acontecimentos do Brasil e do mundo. Assim, a escolha desse tema justifica-se em razão de que o intuito é abordar a importância desses fatores serem conhecidos e utilizados pelos professores para que possam auxiliar seus alunos no processo de construção de sentido e da organização textual, a fim de entender a organização de um texto. A fundamentação teórica terá como base conceitos dos estudiosos Beaugrande e Dressler (1997), Ingedore Villaça Koch (2004a, 2004b, 2014) e Luiz Antônio Marcuschi (2008 e 2012).

O texto e os fatores de textualidade

Após o percurso teórico construído pela Linguística Textual nas décadas de

1980 e 1990, ela foi definida como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso.” (MARCUSCHI, 2008, p.73). Ou seja, a língua começou a ser analisada em unidades de sentido chamadas texto e não mais em frases soltas, observando assim, aspectos mais internos e construtivos, como já mencionado anteriormente.

Com isso, o texto passa a ser definido como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Isto é, o texto reúne a bagagem histórico-social de quem escreve, pois possui uma intenção e é produzido em um contexto social. Dessa maneira, nota-se que o texto é um sistema de combinação e ligação entre enunciados, palavras, contextos com o intuito de construir sentido, por isso, afirma-se que o texto é um evento que envolve diversos elementos que unidos pretendem construir relações de sentido de modo a formar a tessitura textual. Sendo assim, ao analisar um texto, enfoca-se seu sentido e o modo como foi construído, pois no momento de sua produção, seja de modo oral ou escrito, se está transmitindo uma mensagem carregada de crenças, visões de mundo, etc., como afirma Antunes (2005, p. 45):

A atividade da escrita é então uma atividade interativa de expressão, (ex: ‘para fora’), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Em Koch (2014), o texto é abordado como um universo complexo de ações humanas, isso porque o falante, ao produzir seu texto, aciona diversos fatores e elementos que juntos pretendem construir relações semânticas, pois ocorre uma interação nesse processo com o leitor. Logo, percebe-se que se parte da ideia de que a comunicação é estabelecida por meio do texto e não de frases como era abordado até então. Por isso, considera-se que quem escreve, escreve para alguém, para ser lido, e essa relação de escrita/leitura permite que se estabeleça um elo entre interlocutor e locutor.

Além disso, um texto precisa seguir alguns critérios para que seu

entendimento e sua organização sejam compreensíveis e lógicos. Para isso, Marcuschi (2008) apresenta pelos menos dezenove critérios que podem ser utilizados na produção de um texto:

a) as questões do desenvolvimento histórico da língua; b) a língua em seu funcionamento autêntico; c) as relações entre as diversas variantes linguísticas; d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua; e) a organização fonológica da língua; f) os problemas morfológicos em seus vários níveis; g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais; h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas; i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário; j) o funcionamento dos processos semânticos da língua; k) a organização das intenções e os processos pragmáticos; l) as estratégias de redação e questões de estilo; m) a progressão temática e a organização tópica; n) a questão da leitura e da compreensão; o) o treinamento do raciocínio e da argumentação; p) o estudo dos gêneros textuais; q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto; r) o estudo da pontuação e da ortografia; e s) os problemas residuais da alfabetização. (MARCUSCHI, 2008, p. 51)

Esses critérios auxiliam o trabalho do professor de Língua Portuguesa, pois é preciso que, na sala de aula, sejam observados juntamente com seus alunos, a fim de que eles aprendam a ler e a produzir textos nos quais a textualidade seja garantida, e o sentido seja possível.

Por fim, pode-se afirmar que a Linguística do Texto, recortadas nesta reflexão e nos inúmeros estudos feitos pelos linguistas que tomaram o texto como objeto de trabalho, o vê como uma situação particular em que cada um utiliza seu repertório para construir algo que se torna único naquele momento, naquele tempo. O texto, assim, é um planejamento que tem dois elementos centrais para sua organização: a coesão e a coerência, que serão estudados na próxima seção. Ademais, os cinco fatores de textualidade centrados no usuário serão estudados nas seções seguintes. Logo, o texto é uma unidade comunicativa de uma determinada situação que precisa seguir critérios de textualidade que corroboram com a construção do sentido do texto, levando em consideração a organização da informação que o constitui (MARCUSCHI, 2012). As próximas seções abordarão o estudo dos elementos de textualidade importantes para a construção e organização de um texto.

A coesão: relações internas

Um texto claro, objetivo e conciso depende de alguns fatores e critérios. Sendo assim, as manifestações do texto e seu contexto de recepção também devem ser levados em consideração no momento da produção e também a ideia de que um texto se caracteriza como um processo de construção de sentidos, já que se constrói a partir de vários elementos, como enfatiza KOCH (2014, p. 30)

[...] para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a intenção do produtor de apresentá-la – e a dos parceiros de aceitá-la como tal –, em uma situação de comunicação determinada. Pode, inclusive, acontecer que, em certas circunstâncias, se afrouxe ou elimine deliberadamente a coesão e/ ou coerência semântica do texto com o objetivo de produzir efeitos específicos. Aliás, nunca é demais lembrar que a coerência não constitui uma propriedade ou qualidade do texto em si: um texto é coerente para alguém, em dada situação de comunicação específica. [...]. Este alguém, para construir a coerência, deverá levar em conta não só os elementos linguísticos que compõem o texto, mas também seu conhecimento enciclopédico, conhecimentos e imagens mútuas, crenças, convicções, atitudes, pressuposições, intenções explícitas ou veladas, situação comunicativa imediata, contexto sociocultural e assim por diante.

O todo semântico segue alguns critérios de textualidade, que contribuem para um texto ser considerado como tal. Esse conjunto de critérios é fundamental para o texto estar organizado, coerente e coeso quanto à sua organização e ao seu sentido. Um desses critérios é a coesão, definida como uma ligação harmoniosa entre as diferentes partes do texto, mantendo uma relação de significância; é a parte interna e relaciona melhor uma ideia à outra.

Com base em Beaugrande e Dressler (1997), podemos inferir que a coesão textual consiste em orações que compõem a superfície textual conectadas por meio de estruturas gramaticais, pronomes, articuladores e outros termos que, além de estabelecer relação coesiva, também manifestam relação semântica em relação à ideia anterior, participando e colaborando com o processo de construção do sentido de um texto.

Com relação aos articuladores de coesão, é importante lembrar que esta não é estabelecida por meio de estruturas gramaticais, mas sim de fenômenos sintáticos que estabelecem uma dependência e estruturação, fazendo com que o texto e suas partes fiquem todas ligadas e relacionadas, além de estabelecerem sentido de forma clara e coesa. Tomando Beaugrande e Dressler (1997), podemos considerar que a

coesão representa a função comunicativa da sintaxe. Isto é, os elementos sintáticos permitem estabelecer a relação de sentido e de retomada, uma vez que a memória da informação precisa manter-se ativa para que, no momento da leitura, o leitor possa identificar de quem se está se falando e se referindo, sem precisar voltar ao texto para procurar a informação.

Também, cabe destacar dois tipos de coesão apresentados por Koch (2014): a coesão lexical e a sequencial. A primeira trata-se da repetição de elementos lexicais idênticos ou que remetem ao mesmo referente; e a segunda diz respeito aos mecanismos linguísticos por meio dos quais se estabelecem as relações semânticas do texto e suas partes. Esses mecanismos permitem a progressão textual, além de estabelecer entre as partes relações de causa, consequência e/ou contrariedade, todavia, precisam ser empregados de forma correta, pois o uso inadequado desses conectores pode causar desvios no sentido pretendido.

Ainda, Koch (2014) também aborda subáreas dentro da coesão que também são necessárias e importantes para a construção de um texto. São elas: a elisão, a substituição, a conjunção e a referenciação, sendo este o grande processo. A elisão possui a função de omissão; é um mecanismo que apresenta função de sujeito oculto no enunciado. Koch (2004a, p. 21) afirma que “a elipse seria, então, uma substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto.” Dessa forma, esse recurso permite evitar repetições de termos que tornam o texto maçante e cansativo. A substituição, como o próprio nome se refere, diz respeito ao ato de colocar um item no lugar do outro, fazer a substituição de termos. Exemplo disso é a substituição de pronomes, verbos e outras palavras que já foram mencionadas anteriormente. Esse recurso evita redundâncias e faz com que o texto tenha mais fluidez em sua leitura. Além desses casos, destacamos que todo e qualquer movimento textual que traz o processo de referenciação como elemento organizador das ideias do texto, evidencia uma atividade discursiva. Essa atividade discursiva é vista nesta reflexão como algo a serviço da construção da textualidade do texto. Koch (2004b) afirma que o sujeito, ao construir o processo de referenciação, por meio da linguagem, textualiza o mundo. É o que nos interessa aqui: identificar os sentidos do texto pelos

movimentos textuais estabelecidos na prática discursiva realizada pelo sujeito.

E, por fim, enfatizamos que esse movimento textual, estabelecido pelo fenômeno da referenciação, trata-se de um mecanismo que se estabelece entre dois ou mais elementos que remetem ou fazem referência a um mesmo referente. Esse recurso permite fazer a retomada de termos já citados, fazendo com que se estabeleça uma sequência coesa ao longo do texto. Sobre isso, afirma Koch (2004a, p. 31): “chamo, pois, de *coesão referencial* aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. Com isso, percebe-se que a referenciação é um recurso que permite a retomada de termos, estabelecendo, assim, uma “costura” entre as ideias que estão sendo desenvolvidas. Dessa forma, os sentidos são organizados e o texto torna-se coeso. Então, tomamos a referenciação como atividade discursiva (Koch, 2004b) na construção do texto como um todo organizado de sentido, por meio de uma textualidade trabalhada por seu produtor. A seguir, alguns fatores que arquitetam o texto.

A coerência: as relações de sentido

Muitos estudos sobre coesão e coerência foram realizados nas reflexões da Linguística Textual. Com base nesses estudos, podemos inferir que enquanto a coesão trata do nível microtextual, a coerência é manifesta ao nível macrotextual. Sendo assim, enquanto a coesão é baseada na forma, a coerência é baseada no sentido, nas ideias, nas relações e nos argumentos postos e desenvolvidos ao longo do processo textual.

Marcuschi (2012, p. 75) afirma que “o sentido deve manter uma continuidade, caso contrário, o texto é incompreensível” e é essa continuidade que organiza a coerência do texto. Por isso, a coerência funciona num contexto específico, uma vez que tem relação com o conteúdo e, dessa forma, esse conteúdo/assunto, dependendo do contexto no qual foi produzido, fará sentido em dado momento ou não. Por exemplo, em um cartaz escrito “Aberto todos os dias, descanso semanal terça-feira”, há uma incoerência que não permite compreender se o estabelecimento

é aberto todos os dias ou se o descanso acontece toda terça-feira. Isso faz com que o leitor fique confuso e não consiga identificar a mensagem pretendida. “Portanto, para haver coerência é preciso que haja a possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos.” (KOCH, 2014, p. 22). Isso quer dizer que é preciso organizar o texto de modo que a informação que se deseja transmitir possa ser compreendida por meio das relações lógico-semânticas entre os enunciados e expressões utilizadas.

Logo, a coerência é a escrita de enunciados de forma ordenada, significativa e de fácil entendimento do leitor. Essa organização pretende não somente organizar as ideias de modo estruturado, mas também trazer uma fruição às ideias, que serão desenvolvidas pelo autor, além de evitar repetições e tornar o texto redundante com informações já expostas. Marcuschi (2008, p. 122) diz que: “é importante frisar que a coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela. É assim que a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais”, ou seja, enfatiza o conteúdo/assunto e a maneira como foi organizado.

Koch (2004a, p. 40) enfatiza que a coerência diz respeito ao “modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração veiculadora de sentidos”, ou seja, a coerência deve ser vista como um fenômeno semântico, ligado com a macroestrutura do texto.

Na sequência, os cinco fatores de textualidade serão desenvolvidos e, depois, procede-se à análise, na qual será mostrado como ocorrem esses processos de construção textual. A seção de análise apresenta exemplos de construções coesas e coerentes em uma notícia, atentando-se para a importância desses elementos e para a utilização de estratégias para construí-los.

Fatores de textualidade: os organizadores da informação

O fator da textualidade corresponde a um conjunto de características que nos possibilita conhecer um texto e distingui-lo de um amontoado de frases. Dito de outro modo, a textualidade faz de um texto, um texto. Além disso, tal como afirma

Marcuschi (2008, p. 90), “[...] o domínio da língua é também uma condição da textualidade.”

Passemos aos fatores que organizam e arquitetam um texto, transformando a reunião de palavras e frases num todo organizado de sentido ao qual denominamos texto. A informatividade diz respeito a dois fatores: a distribuição de informação no texto e o grau de previsibilidade contida. O primeiro refere-se ao nível de informação, que deve ser proporcional às novidades e aos assuntos já conhecidos, pois um texto precisa retomar o que já é de conhecimento para depois incluir novas informações; o segundo apresenta a forma como a informação é explicada, pois, dependendo da profundidade do assunto, ou da maneira rasa como for abordado, o contexto pode ser considerado incoerente. Beaugrande e Dressler (1997) destacam que um texto com baixo nível de informação requer um mínimo esforço de processamento e, por isso, pode ser desinteressante ao leitor; enquanto um texto com alto nível de informatividade requer alto esforço de processamento do leitor, isso porque contém informações, assuntos surpreendentes, podendo causar interesse e/ou desinteresse no leitor. Para Beaugrande e Dressler (1997, p. 15, tradução nossa)³:

Habitualmente, os textos reais possuem zonas de diferente nível de informação; não obstante, longe de buscar um equilíbrio em nível de informação no conjunto do texto, como parece aconselhar a lógica... (...) para aumentar a eficácia textual, o produtor deve, sem dúvida, optar por fornecer o mais alto nível de informação possível ao seu texto na promessa de que o receptor investirá um maior esforço, mas obterá um maior benefício cognitivo: comunicar-se com eficácia exige, portanto, correr um risco (calculável).

Sendo assim, percebe-se que esse critério diz respeito à expectativa – ou à falta dela – despertada no leitor sobre determinado texto e assunto. Dessa forma, é preciso observar elementos como o contexto e o assunto dentro dos quais o texto será produzido, levando em consideração o nível de informação utilizado.

A situacionalidade diz respeito às circunstâncias de circulação do texto, ou

³ Habitualmente, los textos reales poseen zonas de diferente nivel de informatividad; no obstant, lejos de buscar un equilibrio en el nivel de informatividad del conjunto del texto, como parece aconsejar la lógica... (...) para potenciar la efectividad textual, el productor ha de decantarse sin duda por proporcionar el mayor nivel de informatividad posible a su texto en la promesa de que el receptor invertirá un mayor esfuerzo, pero obtendrá un mayor beneficio cognitivo: comunicarse con eficacia exige, por lo tanto, correr un riesgo (calculable).

seja, ao contexto em que ele foi produzido. O contexto é o elemento que define certas estratégias a serem usadas, pois o texto precisa adaptar-se a determinada situação para que faça sentido e tenha relação com as ideias que são apresentadas e também a maneira que devem ser explicitadas. Marcuschi (2008, p. 128) afirma que “a situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção [...], é um critério estratégico”, o que implica dizer que a situacionalidade é um critério que ajuda o autor a adequar sua escrita à situação na qual ela está inserida, uma adequação às normas que o contexto exige.

A intertextualidade é a relação entre textos. Como afirmam Beaugrande e Dressler (1997, p.16, tradução nossa) [4] “[...]nenhum texto pode ser interpretado de outra maneira se não estiver em uma chave intertextual”.. A intertextualidade pode ser explícita ou implícita e contribui com a relação e a ligação de informações contidas em diferentes textos que, em comum, possuem informações iguais. Todo texto mantém alguma relação com outro, pois não é possível um texto ser encontrado solitário e isolado. Por se tratar da relação entre textos, a intertextualidade é um fator que colabora com a coerência textual, já que possui uma função importante ao relacionar textos. Marcuschi (2008, p. 131) diz que “um discurso remete a outro e tudo se dá como se o que se tem a dizer trouxesse pelo menos em parte um já dito”, ou seja, nenhum texto é isolado, ele se alimenta de outras fontes, bem como de outras informações já citadas ou desenvolvidas em trabalhos anteriores, servindo também para produções posteriores. Beaugrande e Dressler (1997, p. 16) pontuam que “um elemento ativa em nossa memória aquilo que está armazenado”, ou seja, há uma interpretação de informações que fazem referências a outras que já são conhecidas e estudadas anteriormente.

A intencionalidade é o fator que diz respeito à intenção, ao objetivo na elaboração de um texto, e a como, a partir dele, o receptor fará inferências sobre o assunto. A forma, a linguagem, a sátira, enfim, todos os recursos e estratégias utilizadas pelo autor servem como intenção para atingir determinado objetivo na constituição de um sentido. Isso é confirmado por Marcuschi (2008, p. 127), para quem, “com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um

enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”.

Assim, percebe-se que a intencionalidade é um fator centrado no autor, para saber o que ele pretende. Beaugrande e Dressler (1997) exemplificam tal contexto fazendo menção a uma companhia telefônica, que liga para um cliente – ou potencial cliente – e, com esse telefonema, tem uma intenção (oferecer planos, vantagens...). Caberá a quem receber essa ligação aceitar ou não as ofertas. Logo, percebe-se que esse fator estabelece estreita relação com a aceitabilidade, contribuindo para a compreensão e para os recursos textuais do texto. Então, ligada à intencionalidade, está a aceitabilidade que é a forma como o leitor recebe o texto, uma vez que se as intenções e os objetivos do produtor do texto forem aceitos pelo leitor, ocorre a aceitabilidade. O sentido construído do texto está diretamente ligado a essa reflexão.

Como mencionado, a aceitabilidade tem estreita relação com o princípio da intencionalidade, pois traz certa adequação a situações. Exemplos disso são algumas gírias, que, por fazerem parte de um contexto informal da língua, não são aceitas em algumas situações formais de comunicação, pois seu uso não é adequado ao contexto. Beaugrande e Dressler (1997) esclarecem que a aceitabilidade se dá quando o receptor reconhece uma sequência de enunciados como claros, coesos e coerentes, pois comunicam algo que é relevante. Assim, nota-se que para ser aceito por seu leitor é preciso que o texto mobilize alguns conhecimentos para que efetivamente compreenda – e aceite – o assunto posto.

A partir de todas essas considerações acerca dos fatores de textualidade, vale ressaltar que, segundo Cavalcante (2011), entende-se por texto toda e qualquer unidade de linguagem dotada de sentidos e que realiza uma função comunicativa destinada a dado grupo de pessoas, levando-se em consideração as especificações de uso, a época e os aspectos culturais dos envolvidos no processo de enunciação.

Vivemos em sociedade e, por isso mesmo, por sermos seres sociais, estamos sempre nos comunicando com as outras pessoas. Nesse processo de interação, utilizamos a língua para transmitir os nossos pensamentos e ideias, para dar informações, expressar sentimentos, etc. Por meio da linguagem oral ou escrita,

estamos sempre utilizando textos, de forma que diferentes sujeitos realizam seus discursos, de acordo com a sua ideologia e intencionalidade. Assim, nossa prática comunicativa realiza-se por meio de textos.

Metodologia

O presente trabalho é um estudo de caráter descritivo-qualitativo, pois visa descrever e analisar os fatores de textualidade, suas aplicações e efeitos de sentido no *corpus* de análise que é uma notícia do *site* Sensacionalista, vinculado ao jornal O Globo e divulgada em junho de 2022. As notícias sensacionalistas correspondem a um viés editorial que visa exagerar em algumas partes, fatos, eventos e temas de notícias a fim de aumentar o número de audiência e leitores. O site em questão divulga notícias fictícias e satíricas em sua página buscando além de ironizar com alguns episódios, provocar humor. A notícia escolhida foi produzida e divulgada em um momento em que o país passava por várias oscilações de preços de combustíveis e, conseqüentemente, trocas de presidentes da estatal brasileira, a Petrobrás. Na notícia escolhida é possível observar e analisar os recursos de textualidade utilizados para a construção e divulgação de uma informação clara, coerente e contextualizada com a situação daquela época no Brasil.

A escolha do *corpus* se justifica pelo fato de apresentar uma sátira ao período que o país passava por dificuldades e problemas na gestão da estatal, diante dos inúmeros aumentos de combustíveis e por ser possível analisar e abordar os fatores de textualidade que contribuem para a construção do sentido do texto. Para mostrar o percurso construtivo dessa sátira e também dos demais recursos textuais identificados na construção do texto, a base teórica utilizada é de autores como, Beaugrande e Dressler (1997), Koch (2004a, 2004b, 2014) e Marcuschi (2008, 2012).

Esta proposta de análise inicia por considerações abrangentes acerca das noções de texto e dos fatores de textualidade, abordando alguns aspectos e exemplificando-os no processo de constituição dos sentidos do texto. Depois, passa aos aspectos da coesão e da coerência, destacando sua importância na produção

de um texto e também dos mecanismos utilizados para construção de textos coesos e coerentes. Na sequência, apontam-se os fatores de textualidade, exemplificando-os e abordando como eles podem ser identificados e utilizados em um texto, tendo presente sua organização micro e macrotextual.

Diante desses procedimentos, será apresentado e analisado a partir de agora o *corpus* escolhido. Nele, serão analisados todos os conceitos descritos anteriormente, mostrando como estão presentes e como contribuíram para a construção da sátira da notícia.

Análise de textos

A manchete de uma notícia é responsável por despertar a atenção do leitor e, assim, convidá-lo a ler o conteúdo. Dessa forma, observa-se que o título é tão importante quanto o corpo do texto. Além disso, os textos pertencentes ao campo jornalístico possuem alguns elementos e recursos que não são entendidos em muitos casos. Essa lacuna de entendimento se deve pelo fato de que, muitas vezes, o leitor não possui o conhecimento prévio exigido ou não está situado com os acontecimentos, acarretando dificuldades no entendimento da informação. Esse problema agrava-se ainda mais em notícias de cunho satírico, pois se o leitor não reunir e/ou possuir os conhecimentos prévios necessários, não entenderá a sátira e ironia empregadas pelas notícias. Por isso, a presente análise apresenta a importância dos fatores de textualidade em notícias, sejam na organização ou nos sentidos construídos por eles, mostrando que o repertório e a bagagem do leitor são necessários para o entendimento da mensagem que é transmitida.

Como já mencionado, a coesão é o elemento responsável pela conexão local entre diferentes partes do texto e se dá por meio de termos que expressam relações de sentido entre os enunciados. Já a coerência é responsável pela ideia global do texto, pelo seu sentido e pela organização lógica das ideias que constroem o assunto tratado. Quando a coesão e a coerência juntam-se aos demais fatores de textualidade a fim de organizarem as informações apresentadas, proporcionam, então, a construção do sentido.

A partir dos elementos lidos e compreendidos, a seguir apresentamos a análise dos aspectos de textualidade de uma notícia publicada pelo *site* Sensacionalista no dia 26 de junho de 2022, vinculado ao jornal O Globo:

Figura 1- Notícia Sensacionalista

Sensacionalista

Brasileiro entra por engano no prédio da Petrobras e é escolhido presidente



jornalsensacionalista O comerciante Heitor Gonçalves é o mais novo presidente da Petrobras. Ele foi escolhido ontem, depois de entrar por engano no prédio da empresa no centro do Rio. Até então, o mais cotado era o ex-ministro Pazuello. Mas ele errou o caminho do ministério de Minas e Energia e perdeu o convite.

Heitor foi conduzido imediatamente à sala da presidência. Ele terá a responsabilidade de decidir sobre a paridade internacional dos preços, a política de dividendos e tocar internamente o processo de privatização da empresa.

Analistas acreditam que Heitor pode ser o presidente de maior sucesso da história da empresa.

© jornalsensacionalista

Fonte: Sensacionalista, 2022.

Na manchete da notícia, identifica-se como elemento coesivo o conector “e”, que, além de ligar os enunciados, expressa ideia de adição, soma. As ações são: 1) o brasileiro entra no prédio da Petrobrás e 2) é escolhido presidente. Essas ações foram conectadas por meio do “e”, que, além de somar e estabelecer a coesão na manchete, contribui para a construção do humor e da ironia, deixando implícito que qualquer pessoa pode ser nomeada para o cargo de presidente da estatal, até por engano – basta entrar no prédio. Além de estabelecer coesão, o conector “e” deixa uma ideia de conclusão diante da intenção irônica de abordar que não precisa ser alguém capacitado para o cargo, que pode ser ocupado por qualquer pessoa que se apresente. Essa intenção é corroborada, ao longo do texto, com os conectores coesivos utilizados para estabelecer a ligação e a relação entre os enunciados postos, como o caso do “até então”, “mas”, “e”, arquite tanto sentidos de tempo, de oposição, adição. Todos instituindo sentido(s) e garantindo a presença da ironia no

texto. A segunda frase inicia com o pronome “ele”, utilizado para referir-se à pessoa que já foi citada no texto, o comerciante Heitor Gonçalves - um caso de substituição pronominal que marca o processo de referenciação como atividade discursiva. Esse pronome permite que o termo/nome do comerciante não seja repetido, trazendo mais organização e fluência ao texto, evitando, assim, repetições de termos.

Após iniciar a ideia com esse conector, a frase seguinte inicia com um “mas”, estabelecendo uma relação de contradição com a ideia apresentada anteriormente. Além disso, o conector “mas” permite estabelecer uma relação de oposição e de argumentação, com ênfase no ponto de vista defendido, quando fala do ex-ministro da Saúde. Sendo assim, o uso desse conector promove a coesão textual e também a coerência, uma vez que os sentidos de todos os enunciados desde o primeiro parágrafo estão organizados de forma estruturada e lógica, fazendo com que o leitor não tenha problemas de compreensão do conteúdo.

Seguindo para os próximos fatores da textualidade, temos a intencionalidade, que, como já mencionado, diz respeito à intenção ou aos objetivos presentes no texto. Essa notícia evidencia que a intenção é ironizar as constantes trocas ocorridas na presidência da Petrobrás e também criticar como os dirigentes têm sido escolhidos, dando a entender que não há critérios nessas escolhas, muitas vezes, nomeando alguém que não preenche os requisitos que seriam necessários ao cargo. Além disso, percebe-se que, com essas estratégias, o texto não somente pretende informar/situar o leitor sobre a situação, mas também tem o objetivo de deixar suas críticas à maneira como o presidente do país e da estatal conduzem a situação. No entanto, para identificar a intencionalidade do produtor, é preciso estar situado nos acontecimentos do país no momento em que o texto foi produzido.

A aceitabilidade é o fator que corresponde à aceitação do leitor, que também analisa o nível de coesão e coerência textuais. Esse fator, por estar ligado à intencionalidade, pretende que quem lê a publicação compreenda as informações e o contexto em que essa notícia foi produzida, suas intenções, seus argumentos e como foi desenvolvida. Assim, fica a critério do leitor a aceitação ou não desse conteúdo. Por esse motivo, analisando sob a perspectiva da coesão e coerência, pode-se dizer que a notícia é aceita, pois, além de escrita de forma organizada e

clara, também está contextualizada com os episódios da época de sua produção. No entanto, cabe destacar que ter conhecimento sobre o contexto e os episódios que motivaram a notícia também são importantes para a aceitação do texto. A ironia presente no texto, trazendo a ideia de que Heitor só é presidente da Petrobrás por entrar por engano e o outro, o mais cotado – Pazzuello – não ser presidente por errar o caminho, traz a aceitabilidade diante de algo inaceitável do ponto de vista político e ético na escolha de um presidente de uma empresa do porte da Petrobrás. Assim se constrói o sentido desejado no texto.

A intertextualidade apresenta-se na relação da notícia com outros textos, por exemplo: a constante troca de presidentes da estatal, o recorrente aumento dos combustíveis, a questão da privatização. Assim, é possível perceber que há relação entre as demais notícias e que, pelo fato de esses acontecimentos terem sido amplamente noticiados, foi possível a criação da notícia sensacionalista ironizando o ocorrido. Além disso, a intertextualidade também se faz presente na menção ao ex-ministro da saúde Eduardo Pazuello, que teria “errado o caminho”, numa relação com os vários escândalos e episódios em que o ex-ministro se mostrou omissos e não conseguiu desenvolver um caminho coerente para o enfrentamento da pandemia. Confirma-se, dessa forma, a presença da intertextualidade, visto que há relação com outros textos já veiculados, pois o fato é o mesmo de que foi noticiado em outros jornais. Entretanto, como a página busca noticiar informações sensacionalistas, a notícia nutriu-se da informação real e dos diversos episódios citados e ocorridos com o ex-ministro para aperfeiçoar e acrescentar a ironia e sátira características da página. Assim, fica evidente que um texto não é único, pois se alimenta de outros para poder ganhar sentido.

Com relação à situacionalidade, que corresponde à adequação do texto a uma situação comunicativa, podem-se observar as trocas e as escolhas dos novos dirigentes da estatal brasileira diante dos vários aumentos de combustíveis. Além disso, esse fator contribui para a construção da ironia do texto, já que, em um contexto global, percebe-se que a página dedica especial atenção ao então presidente da República e à sua postura diante dos mais diversos acontecimentos no país. Por isso, a situação a que a notícia faz referência não somente diz respeito

aos problemas na Petrobrás, mas principalmente ao conjunto de ações errôneas tomadas pelo Governo Federal, considerando o tempo, a época e o contexto de que se fala. Essa é a situação apresentada. Dessa forma, esse fator faz com que o texto seja coerente, pois seu sentido e sua situação contextual estão adequados, contribuindo para o leitor compreender a notícia e encontrar a ironia presente, construindo assim a textualidade. Isso evidencia que o interlocutor do texto lê o texto conforme seus propósitos, convicções, perspectivas. Como diz Kock (2004b) “há sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo construído pelo texto”. É o que vemos nesta notícia: o leitor interpretando o “brasileiro entra por engano... e é escolhido presidente.”

E, por fim, analisamos a informatividade, que configura uma construção humorística do sentido do texto. Nota-se que a notícia informa sobre os recentes episódios, mas também traz uma expectativa – por meio da manchete – ao anunciar que alguém que entrou por engano no prédio da empresa, foi escolhido presidente da Petrobrás, o que, ao longo do texto, é esclarecido. Para que essa notícia apresente expectativa, é preciso que o leitor esteja atualizado sobre os acontecimentos e sobre o contexto pelo qual o país tem passado. Os conhecimentos prévios e conhecidos do leitor são fundamentais para o entendimento do texto. Temos aqui os níveis de informatividade de que tratam Beaugrande e Dressler (1997). A notícia traz uma quebra de expectativa, pois quando é noticiado um novo dirigente, há a esperança de, finalmente, se ter encontrado alguém para assumir a chefia da estatal. Entretanto, o que se percebe no decorrer da notícia é que, mais uma vez, foi escolhida a primeira pessoa que apareceu na empresa, ou seja, o sujeito indicado para o cargo possivelmente não apresentava os requisitos necessários para assumir a presidência. Assim, o fator da informatividade apresenta-se com um nível informativo que traz novidade/expectativa ao leitor pela forma com que aborda o fato relatado, já que essa forma de abordar o assunto se constitui com base na intenção do jornal.

A análise evidencia, portanto, a importância de se observar os fatores de textualidade para a construção e a organização das informações de um texto. Esses elementos revelam-se como fundamentais para que o sentido seja produzido de

forma clara, coerente e contextualizada com os fatos abordados, além de apresentar nível de informação adequado para a compreensão e a construção dos sentidos de um texto.

Considerações finais

A partir dos tópicos trabalhados, percebe-se a relevância de pesquisas como essa para estudos e análises de produções textuais, uma vez que mostrou como se fazem necessárias escritas coerentes, coesas, informativas, situacionais e com conhecimentos prévios do leitor. Também, fica evidente a necessidade desses elementos serem abordados em sala de aula, com o intuito de aperfeiçoar a leitura, a compreensão e a produção textual dos alunos, para que escrevam de forma clara e coesa.

Esta breve e inconclusa reflexão, mostra-se relevante, na medida em que se faz necessário mobilizar as questões envolvidas na construção da textualidade de um texto, para que seus leitores percebam os recursos linguísticos empregados nas operações discursivas realizadas pelo sujeito que o constrói. O texto materializa o processo de referir o mundo, constitui-se numa atividade discursiva (Koch, 2004b) do sujeito, por ocasião da interação verbal, o qual opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição, fazendo escolhas significativas e construindo sentido(s) que lhe são desejosos. Ou seja, o sujeito, constrói pelo e no texto, realidades que devem ser lidas e identificadas por seus leitores, enquanto um todo organizado de sentido.

Referências

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

BRASILEIRO entra por engano no prédio da petrobras e é escolhido presidente. Sensacionalista, O Globo, 26 jun. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/humor/sensacionalista/post/2022/06/brasileiro-entra-por-engano-no-predio-da-petrobras-e-e-escolhido-presidente.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

CAVALCANTE, Mônica M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes.; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

KOCH, Ingedore. *Introdução à linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROCHA, Max da Silva & SILVA, Maria Margarete de Paiva. A Linguística Textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS*, Feira de Santana, v. 18, n. 2, p. 26-44, maio-agosto, 2017.

*Recebido em: 03 abr. 2023.
Aprovado em: 02 jun. 2023*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*




O letramento nas matrizes curriculares dos cursos de Letras nas Universidades Federais Brasileiras


Literacy in the syllabus of Letras courses in the Brazilian Federal Universities

Alfabetización en las matrices de los cursos de Letras en las Universidades Federales Brasileñas

Ana Paula Coelho Tonolli¹

 0000-0003-1731-1377

Rosana Mara Koerner²

 0000-0001-6117-7537

RESUMO: O presente artigo busca quantificar e analisar a incidência de disciplinas dirigidas ao estudo do(s) letramento(s) por meio da leitura das de 48 ementas de cursos de Letras das universidades federais brasileiras. Trata-se de uma pesquisa documental, tendo por base de dados 48 matrizes curriculares coletadas por meio eletrônico, nos sites das universidades ou solicitadas por e-mail ao departamento de Letras. Os resultados demonstraram que o letramento está presente na formação inicial do professor de Línguas nas Universidades Federais de todo o território nacional. Evidenciou-se ainda que o assunto é mais fortemente presente nas ementas dos PPC publicados após o ano de 2017 e, também, que o uso social da língua figura como pano de fundo para os estudos do letramento na maioria das ementas analisadas neste estudo. Entende-se que estas instituições têm se preocupado em acompanhar os documentos oficiais e abordarem assuntos tão pertinentes à formação do professor como o letramento, proporcionando-lhe uma formação que se relacione com a realidade social, tanto destes futuros profissionais, quanto aqueles que eles irão formar, na pessoa de seus estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; Letras; formação inicial.

ABSTRACT: This article seeks to quantify and analyze the incidence of disciplines aimed at the study of literacy(s) by reading the syllabuses of Letras courses at Brazilian federal universities. This documentary research is based on 48 curricular matrices, which were collected electronically, on the universities' websites or requested by email to Letras department. Such data were tabulated and analyzed in a qualitative approach. The results show that literacy is present in the initial training of Language teachers in Federal

¹ Mestra em Educação (UNIVILLE). Pesquisadora do Grupo de Estudos Leituras e Escritas em Práticas Educativas (LEPED/UNIVILLE). E-mail: ana@arete.net.br.

² Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professora da Pós-graduação em Educação (UNIVILLE), pesquisadora líder do Grupo de Estudos Leituras e Escritas em Práticas Educativas (LEPED/UNIVILLE). E-mail: rosanamarakoerner@gmail.com.

Universities throughout the national territory. It was also evident that the subject is more strongly present in the PPC menus published after 2017 and, also, that the social use of the language appears as a background for literacy studies in the majority of the syllabuses analyzed in this study. It is understood that these institutions have been concerned about following official documents and updating such relevant topics to teacher education as literacy, providing training that is more consistent with the social reality, both of these future professionals and their future students.

KEYWORDS: literacy; Language and Arts; initial training.

RESUMEN: El presente artículo busca cuantificar y analizar la incidencia de las disciplinas destinadas al estudio de la(s) alfabetización(es) por intermedio de la lectura de los programas de los cursos de Letras en las universidades federales brasileñas. Se trata de una investigación documental a partir de 48 matrizes curriculares recolectadas electrónicamente en los sitios web de las universidades o solicitadas por correo electrónico al Departamento de Letras. Los datos fueron tabulados y analizados sobre el enfoque cualitativo. Los resultados mostraron que la alfabetización está presente en la formación inicial de los profesores de Idiomas en las Universidades Federales en todo el territorio nacional. También se evidenció que el tema está más presente en los apuntes de PPC publicados después del año 2017 y, también, que el uso social de la lengua aparece como contexto para los estudios de lectoescritura en la mayoría de los programas analizados en este estudio. Se entiende que estas instituciones se han preocupado por seguir los documentos oficiales y actualizarse en temas tan relevantes para la formación docente como la alfabetización, brindando una formación más de acuerdo con la realidad social, tanto de estos futuros profesionales como de aquellos que formarán en el futuro.

PALABRAS CLAVE: alfabetización; Filología; formación inicial.

Introdução

Ao final da década de 70, transformações políticas e sociais levantaram a necessidade da discussão sobre a “[...] relevância social dos conteúdos de ensino e com a formação da cidadania” (MORTATTI, 2004, p. 71). Entre eles, destacamos a questão do letramento, temática central do estudo que aqui se apresenta. Em meados da década de 80, “situam-se as primeiras formulações e proposições da palavra ‘letramento’ para indicar algo mais do que até então se podia designar com a palavra ‘alfabetização’” (MORTATTI, 2004, p. 79). Mortatti (2004) e Soares (2003) concordam que o *debut* do termo *letramento* no universo acadêmico brasileiro é dado por Mary Aizawa Kato, em 1986, no livro *No Mundo da Escrita*, mas somente em 1988, Leda Verdiani Tfouni distingue-o de alfabetização, e ele, então, passa a ser compreendido como um termo a ser incluído nos campos da Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 2003).

Nos anos 90, temos a publicação da importante obra de Kleiman (2004): *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, na qual o letramento é abordado observando-se seu impacto essencialmente social, alinhando-se aos estudos de Street (1984).

Tendo sido introduzido o tema no âmbito acadêmico, ele passa então a ser difundido amplamente em congressos, colóquios e publicações. Hoje, uma busca pelo termo *letramento* na *Web* resulta em mais de 45.000 artigos, estudados sob diferentes perspectivas. Há estudos focalizando os licenciandos de determinadas áreas, como Pedagogia, Engenharia Têxtil, Psicologia e Letras (SILVA; FISCHER, 2012; SILVA; CASTANHEIRA, 2019; SANTIAGO; KOERNER, 2021; FISCHER, 2011). Também há propostas que objetivam a ampliação das práticas de leituras de universitários (DUARTE; PINHEIRO; ARAUJO, 2012) ou a compreensão da relação entre leitura e escrita (OLIVEIRA; DOS SANTOS, 2005); por vezes relacionando-as ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (PRÍNCIPE, 2016). No que se refere à inserção da temática em matrizes de cursos de Letras, percebeu-se a ausência de estudos.

Neste sentido, o estudo que aqui trazemos teve por objetivo verificar a referência ao(s) letramento(s) nas ementas de disciplinas que compõem a matriz curricular de cursos de Letras de universidades federais brasileiras, apresentadas nos seus respectivos Projetos Políticos de Curso. De acordo com o Parecer CNE/CES 1363/2001, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento obrigatório para todos os cursos de licenciatura, no qual devem constar informações como os objetivos do curso, a descrição completa da matriz curricular com todas as disciplinas oferecidas, bem como a ementa de cada disciplina e sua respectiva bibliografia básica e complementar (BRASIL, 2001). Aqui trazemos a análise feita com base nas ementas das disciplinas. Para tanto, discutimos a importância da temática na formação do professor da área de Letras na próxima seção.

O letramento na formação do professor

O professor, legalmente habilitado para lecionar Língua Portuguesa ou Língua

Estrangeira do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) ao Ensino Médio, é o profissional licenciado em Letras. Para receber o título de licenciado em Letras, o docente deve cursar a Licenciatura em Letras, que está abrigada na área de Ciências Humanas (BRASIL, 2001).

Os conteúdos das disciplinas a serem cursadas devem, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), compreender estudos linguísticos e literários, fundamentos da educação e, também, estudos referentes à prática para a formação docente, fundando-se na percepção da língua como prática social e manifestação de práticas sociais. No que se refere à estrutura das disciplinas dos cursos de licenciatura, estas devem ser organizadas em três núcleos distintos: um de formação geral, um de aprofundamento e diversificação das áreas de estudo profissional e outro de estudos integrados para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015).

Em publicação mais recente, em 2019, o CNE define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Esse documento, Resolução CNE/CP 002/2019, lista 10 competências gerais docentes necessárias ao professor de educação básica. É possível observar, por meio de sua leitura, que há uma exigência legal no sentido de que os novos professores se apropriem dos conhecimentos que os levem a exercer a profissão de modo crítico e, também, que leve os indivíduos a transformar a sociedade para ser mais “[...] livre, justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2019, p. 13). Tal habilidade vem ao encontro das premissas-base do letramento que pressupõem a aprendizagem da leitura e da escrita dentro da prática social e para uma melhor inclusão dos indivíduos na sociedade.

Na BNC-formação são também listadas as competências específicas e suas respectivas habilidades a serem adquiridas durante o percurso de formação inicial de professores, separadas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional. Essas diretrizes a serem seguidas pelas instituições de ensino superior possibilitam organizar a estrutura dos componentes curriculares e os

seus respectivos conteúdos (BRASIL, 2019).

Outro documento norteador para a prática do futuro professor é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), no qual o letramento é assumido como premissa, desde a etapa do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. No texto introdutório da área de linguagens no Ensino Fundamental, a BNCC deixa claro que cabe ao componente curricular Língua Portuguesa:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas / constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67).

Na etapa do Ensino Fundamental, o texto introdutório do componente curricular Língua Inglesa discorre que a implicação dos estudos da língua nesta etapa devem proporcionar a:

[...] ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BRASIL, 2018, p. 242).

No Ensino Médio, logo na introdução das competências a serem trabalhadas pelo componente curricular de Língua Portuguesa, o texto da BNCC esclarece que, do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagens, “[...] a cultura digital, as culturas juvenis, os *novos letramentos* e os *multiletramentos*, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais [...]” (BRASIL, 2018, p. 498, grifo nosso) devem ganhar destaque nesta etapa do ensino. Considerando a relevância da temática do letramento perceptível nos documentos norteadores, faz-se então crucial que professores tenham contato com esta temática e se apropriem dela desde a sua formação inicial.

No entanto, segundo Nóvoa (2019, p. 8), a formação de professores, diferentemente de outras formações, “[...] foi sempre uma preocupação ausente ou secundária” por parte das universidades. Ele vai além ao denunciar uma certa displicência por parte dos acadêmicos desses cursos, denunciando a manifestação de um certo oportunismo por parte de universitários que possivelmente estariam

mais interessados em garantir uma posição no mercado de trabalho do que o exercício do trabalho docente em si (NÓVOA, 2019).

Abordando um ponto de vista diferente com relação à formação inicial do professor, porém com observações tão diretas e preocupantes quanto as de António Nóvoa (2019), Gatti (2010) levanta aspectos problemáticos em seu estudo que analisa o projeto pedagógico de cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas das cinco regiões do Brasil, apontando a superficialidade na abordagem dedicada ao trabalho das habilidades necessárias para a prática docente durante a formação inicial, com a “[...] prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.” (GATTI, 2010, p. 1357).

Nóvoa (2019) é ainda mais enfático no que diz respeito ao exercício das habilidades pedagógicas no período da formação inicial de professores, que, segundo o autor, não recebe o amparo necessário de profissionais mais experientes no período do estágio obrigatório: “Contrariamente aos médicos, e a outros profissionais, os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua *sobrevivência*.” (NÓVOA, 2019, p. 9, grifo do autor). Imbernón (2010) esclarece que o empobrecimento da aquisição de habilidades práticas para a docência se dá pelo fato de cursos de licenciatura oferecerem limitantes simulações de situações pedagógicas ao longo dos cursos, em detrimento da prática efetivamente real.

A necessidade de que tais conhecimentos sejam apropriados por futuros professores a fim de que se tornem críticos e que exerçam a profissão como sujeitos éticos e políticos é ressaltada por Imbernón (2010), adicionada à responsabilidade de uma formação que os levem a refutar o medíocre e a criar uma capacitação que seja capaz de:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal [e] deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática, e não reflexiva da

profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (IMBERNÓN, 2010, p. 63).

Pressupõe-se que a formação inicial de professores de Letras proporcione aos seus alunos o contato com as temáticas e conceitos basilares para uma educação de qualidade. Nesse sentido, faz-se primordial compreender como cursos de Letras são estruturados, quais os saberes necessários para o profissional dessa área ser considerado apto para exercer a profissão, que nos debruçamos sobre esta pesquisa documental.

Entre esses saberes, inclui-se a questão do letramento e suas implicações para o ensino, especialmente de línguas, para o qual se destina a formação em Letras. Como já indicado, o letramento é uma temática presente nos documentos norteadores da educação. Importa saber se é uma temática presente também na formação dos professores.

Como já indicado na introdução, o letramento, no Brasil, desde a introdução do termo, tal como o utilizamos hoje, atribuída a Kato (1986), tem se firmado como uma produtiva temática de pesquisa, seja na interface com os estudos de alfabetização, seja “[...] na compreensão de que a leitura e a escrita são práticas sociais, situadas, variadas, plurais, flexíveis e heterogêneas [...]” (FIAD, 2011, p. 05), que caracterizam a corrente epistemológica proposta pelos Novos Estudos do Letramento – NEL, defendida por Street (1984) e Gee (1990), e assim assumida neste trabalho (ainda que os dados não sejam tão elucidativos nesse sentido). Entende-se que a presença da temática em disciplinas de cursos de Letras, ainda que de forma topicalizada em suas ementas, pode ser um indicativo de que tal saber está sendo reconhecido como necessário à formação do professor de línguas.

Metodologia

A partir de uma pesquisa documental, observamos a referência ao termo letramento ou à temática do letramento nas ementas de disciplinas presentes nas matrizes curriculares dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) das universidades federais brasileiras. Segundo o documento intitulado *Lista de Universidades*

Federais do Brasil por Estados e Região (PEBSP, 2020), existem 69 Universidades Federais em nosso país. Para a coleta dos PPC, foi seguido o seguinte roteiro: 1) acessar o *website* da universidade; 2) buscar a área da graduação; 3) buscar pelo curso de Letras; 4) acessar o curso; 5) localizar o PPC e fazer o *download*.

Prosseguimos com a pesquisa dentro de cada PPC coletado registrando as seguintes informações: 1) nome do documento e data de publicação; 2) quantidade de menções do termo letramento; 3) busca pelo termo letramento dentro das ementas de outras disciplinas, registro e cópia das ementas que aparecem como tópico de ensino³; 4) busca e listagem da bibliografia básica e complementar com o termo letramento em seu título. Para este texto, debruçamo-nos sobre as ementas.

Das 61 universidades federais que ofertam o curso de Letras, dispúnhamos de 48 PPC para a análise de dados, representando 78% da população do estudo. O foco da pesquisa recaiu sobre as matrizes contidas nesses 48 PPC, obtidos por meio de download nas páginas das universidades. A seção seguinte contemplará a análise dos dados obtidos na pesquisa. Estamos considerando que a referência às IES já indica a origem das informações, obtidas nos PPC, que são documentos públicos.

Como o letramento é contemplado nas ementas das disciplinas dos cursos de Letras das Universidades Federais Brasileiras

As ementas das disciplinas devem ser apresentadas no Projeto Pedagógico do Curso, de acordo com o Parecer CNE/CES 1363/2001. Pela leitura das ementas, verifica-se que a temática do *letramento* aparece no título de 32 disciplinas, distribuídas em 20 universidades (algumas universidades têm mais de uma disciplina com *letramento* em seu título) e na ementa de 58 disciplinas, distribuídas em 28 universidades (há universidades que só apresentam o *letramento* em suas ementas). Alguns exemplos de disciplinas com letramento em seu título são: *Tópicos de Letramento e Alfabetização*, *Estudos sobre o Letramento*, *Introdução aos Estudos do Letramento*, *Letramento e Ensino de Línguas*, entre outras.

³ Neste artigo, optamos pelo termo 'tópico' no lugar de 'conteúdo' por corresponder à ideia de itens a serem trabalhados em uma dada disciplina.

O tema letramento vem sendo estudado em conjunto com as teorias de aquisição de linguagem, e também de aquisição de leitura e escrita, em complementaridade à alfabetização em quase metade das disciplinas. Foram encontradas várias incidências do termo letramento em conjunto com um adjetivo para especificá-lo, como por exemplo: seis ementas trazem o *letramento digital* como tópico de ensino, nove apresentam o *letramento literário*.

Os *multiletramentos* aparecem como tópico de ensino em 15 ementas. Estas mencionam, em sua grande maioria, a importância da observação da diversidade cultural do mundo letrado atualmente. No Quadro 1 tem-se uma síntese das universidades abrangidas em cada região, com o número de disciplinas que mencionam o termo *letramento* em seu título e/ou sua ementa.

Quadro 1 - Síntese de Universidades por região, cujo termo *letramento* consta em seus títulos e/ou ementas

Região	Nº de IES	Nº de disciplinas com o termo letramento em seus títulos	Nº de disciplinas com o termo letramento como tópico de ensino nas ementas
Centro-Oeste	5	4	8
Nordeste	10	16	18
Norte	7	4	10
Sudeste	7	3	16
Sul	5	4	5

Fonte: Primária (2023).

Para dar maior visibilidade à questão da inserção da temática do letramento em ementas de cursos de Letras apresenta-se, em seguida, 2 matrizes curriculares, de universidades de cada região que mais apresentam disciplinas (o título das disciplinas será apresentado em itálico) nas quais o letramento figura como tópico de ensino.

Região Centro-Oeste

Na região Centro-Oeste, as duas universidades cujas matrizes curriculares ofertam mais disciplinas com o letramento presente como tópico de ensino são a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de

Goiás (UFG).

Iniciando a análise pela ementa do PPC (2017) da UFGD encontramos três disciplinas nas quais o letramento aparece como tópico de ensino na ementa: *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II; Tópicos de Novas Tecnologias em sala de aula e Tópicos de Letramento e Alfabetização*.

A disciplina *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II* apresenta “observação e regência no Ensino Médio: aquisição de linguagem, letramento e gêneros do discurso [...]” (UFGD, 2017, p. 46), como algo que compõe a ementa, ainda que sejam atividades a serem desenvolvidas nesta etapa do curso. O letramento e, também, os gêneros de discurso, configuram-se como perspectivas que orientam tais atividades. A disciplina *Tópicos de Novas Tecnologias em sala de aula* apresenta o seguinte texto em sua ementa: “Utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e implicações pedagógicas e sociais desse uso. Gêneros textuais/discursivos digitais e multiletramentos” (UFGD, 2017, p. 54). A disciplina se propõe a discutir o letramento em diferentes mídias, citando a questão do componente uso social, dando indícios de que este é uma perspectiva a ser adotada em sala de aula. A disciplina *Tópicos de Letramento e Alfabetização* apresenta o tópico de ensino “Os múltiplos letramentos e seu impacto na sala de aula” (UFGD, 2017, p. 51), apontando para um olhar abrangente dos letramentos, marcado na palavra *múltiplos* e no uso de letramentos no plural.

A ementa do curso de Letras da UFG apresenta duas disciplinas nas quais o letramento figura como tópico de ensino: Ensino de Português para Surdos e Estudos sobre Letramento. A disciplina *Ensino de Português para Surdos* contém o tópico “*Concepções de leitura e escrita, alfabetização, letramento*” (UFG, 2011, p. 71, grifo nosso), sugerindo que nessa disciplina o estudo do letramento está relacionado aos estudos de alfabetização. Já a disciplina *Estudos sobre Letramento* deixa claro em sua ementa que o letramento é discutido sob a perspectiva do impacto social: “Usos sociais da leitura e da escrita. Eventos e práticas de letramento. Abordagem das teorias do processo de aquisição de leitura e escrita. Análise das práticas escolares e não escolares de letramento.” (UFG, 2011, p. 62). A referência aos conceitos de eventos e práticas de letramento nos remete às

contribuições trazidas pelos Novos Estudos do Letramento, que provocou o deslocamento do olhar das questões de letramento/alfabetização também para fora do espaço escolar, também previsto na ementa da referida disciplina. Assim, parece que o curso pressupõe ações em direção ao letramento para além do espaço escolar, indicando ao futuro professor que sua atuação não precisa se restringir à sala de aula.

Pelo fato de a disciplina *Estudos sobre Letramento* ser de caráter obrigatório, enquanto a disciplina *Ensino do Português para Surdos* ser oferecida no grupo das disciplinas eletivas (UFG, 2011), pode-se inferir que os alunos que cursam a segunda disciplina já possuem conhecimento prévio acerca dos conceitos de letramento, o que poderia ser entendido como um aprofundamento do assunto dentro da esfera do ensino da língua portuguesa como segunda língua para pessoas com deficiência auditiva.

Região Nordeste

Na região Nordeste, as duas universidades cujas matrizes curriculares ofertam mais disciplinas com letramento presente como tópico de ensino são a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Iniciando pela análise do ementário da UFSB (2016), encontramos três disciplinas nas quais o letramento aparece como tópico de ensino: *Materiais digitais no ensino-aprendizagem de Línguas; Letramento Digital e Formação dos Professores*, e *Laboratório interdisciplinar em Linguagens: multiletramentos e hipertextualidade*, as duas últimas com foco no Letramento Digital. O tópico “Interatividade e intermedialidade nos processos de criação, leitura e circulação de diferentes gêneros textuais” (UFSB, 2016, p. 71) da disciplina *Laboratório interdisciplinar em Linguagens: multiletramentos e hipertextualidade*, sinaliza que o estudo de diferentes gêneros textuais abre um espaço para atividades interativas e, também, para a questão das intermídias, temática urgente no que se refere à formação de professores. O termo ‘circulação’ pressupõe que o trabalho com os

gêneros ultrapassa o limite da mera apresentação, tendo, também, um destino previsto, sublinhando o seu aspecto social.

O letramento também figura como tópico de ensino na disciplina denominada *Materiais digitais no ensino-aprendizagem de línguas*, observável no tópico “Literatura referente às inquietações a respeito dos novos letramentos” (UFSB, 2016, p. 70). A disciplina parece se configurar como uma oportunidade de o estudante de Letras ter acesso a uma significativa literatura que focaliza os novos letramentos, em clara referências aos estudos do NEL, também sublinhado pelo uso do termo ‘inquietações’, já que tais estudos provocam significativas reflexões sobre os mais variados usos sociais da escrita.

Analisando a matriz curricular da UFRB (2019) é possível encontrar o termo letramento nas ementas das disciplinas de *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas; Escrita de Sinais II e Produção textual e ensino*).

A disciplina de *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas* cita o letramento no seguinte tópico de sua ementa: “Análise crítica de estudos no campo da Linguística Aplicada voltados para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, gêneros discursivos, letramento e formação de professores [...]” (UFRB, 2019, n.p.). Ao relacionar o letramento com os gêneros discursivos, o tópico parece sugerir certo delineamento na abordagem de ensino da língua, mais voltado para o discurso do que para aspectos estruturais. Também demarca a relação que estes conceitos têm com a formação de professores. A disciplina denominada *Escrita de Sinais II* menciona o letramento como uma extensão da alfabetização, uma vez que se trata, muito provavelmente, de aquisição de linguagem, o que faz os termos ‘alfabetização e letramento’ se aproximarem. E a terceira disciplina, *Produção textual e ensino*, menciona o termo letramento da seguinte forma: “A relação fala e escrita, oralidade e letramento” (UFRB, 2019, n.p.), sugerindo o alinhamento das discussões com a questão da divisão oralidade e escrita, temática presente em muitos dos estudos sobre o impacto da escrita na humanidade (OLSON; TORRANCE, 1995).

Região Norte

Na região Norte, o letramento figura como tópico de ensino na Universidade Federal do Tocantins (UFT) (2018), em duas disciplinas com tópicos direcionados ao estudo do letramento. Nas demais universidades da mesma região há apenas uma disciplina. São elas: *Tecnologias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas* e *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas III*.

Na primeira disciplina, lê-se na ementa o seguinte tópico: “[...] Multiletramentos na escrita e leituras digitais privilegiando temas voltados para a diversidade sociocultural, étnica, de gênero e religiosa, bem como questões ambientais e de sustentabilidade [...]” (UFT, 2018, p. 59). Observa-se a presença do aspecto social e cultural como pano de fundo para o estudo dos multiletramentos, além de uma abordagem bastante alinhada com temáticas atuais, com forte impacto na sociedade contemporânea. Na disciplina *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas III*, o tópico designado para estudo do letramento é “[...] Novos e Multiletramentos [...]” (UFT, 2018, p. 84). Tem-se o estudo dos novos letramentos sendo abordado em uma segunda língua, indicando uma perspectiva de trabalho pautada pelos seus usos sociais, que se apresentam múltiplos.

Região Sudeste

Na região Sudeste, as duas universidades cujas matrizes curriculares apresentam maior número de disciplinas com tópicos destinados ao estudo do letramento são a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

São três as disciplinas da UFMG (2017) com tópicos de letramento: *Fundamentos metodológicos do ensino de inglês: aquisição e abordagens*; *Fundamentos metodológicos do ensino de português: prática do ensino de leitura* e *Fundamentos metodológicos do ensino de português: prática do ensino de literatura*.

Na ementa da primeira disciplina relações de poder podem estar sendo abordadas a partir do tópico “[...] Letramento Crítico” (UFMG, 2017, p. 95) inserido na ementa. Na leitura da ementa da disciplina *Fundamentos metodológicos do ensino de português: prática do ensino de leitura* também está clara a perspectiva

social do uso da escrita perceptível nos tópicos: “Leitura como prática social [...]” (UFMG, 2017, p. 95) e “[...] Leitura e multiletramentos [...]” (UFMG, 2017, p. 95). Para além dos usos sociais, prevê-se o estudo da multiplicidade dos letramentos, necessário ao futuro professor que irá trabalhar em um cenário cada vez mais diverso, com usos cada vez mais criativos da linguagem escrita, em suportes cada vez mais distintos e com configurações as mais diversas.

O tópico “[...] *Leitura literária, multiletramentos e multiculturalidade* [...]” (UFMG, 2017, p. 96), da disciplina *Fundamentos metodológicos do ensino de português: prática do ensino de literatura*, só reforça a perspectiva da diversidade de cenários, incluindo-se a literatura e um contexto de multiculturalidade. Ainda com relação à matriz curricular da UFMG, é interessante mencionar que esta apresenta duas disciplinas destinadas ao estudo do letramento: *Alfabetização e Letramento I* e *Alfabetização e Letramento II*, de formação complementar em Pedagogia oferecida como optativa no curso de Letras, porém, sem descrição de ementa.

Passando à análise da matriz curricular da UNIFESP, sua matriz (2021) apresenta quatro disciplinas com tópicos destinados ao estudo do letramento: *Língua, Literatura e Ensino: Fundamentos II*; *Ensino/aprendizagem da leitura em língua estrangeira: aspectos teóricos e metodológicos*; *Literatura: leitura, mediação e interdisciplinaridade* e *Letramentos e Ensino de Línguas*.

A disciplina *Língua, Literatura e Ensino: Fundamentos II* contempla o estudo dos “multiletramentos” como tópico de ensino em sua ementa (UNIFESP, 2021, p. 51). Já a disciplina *Ensino/aprendizagem da leitura em língua estrangeira: aspectos teóricos e metodológicos* cita as “práticas de letramento” como elemento de estudo (UNIFESP, 2021, p. 102). O “letramento literário” é o tópico referente à temática do letramento na disciplina *Literatura: leitura, mediação e interdisciplinaridade*.

O aspecto social do uso da língua como pano de fundo para o estudo do letramento é mais explícito quando se lê a ementa da disciplina *Letramentos e Ensino de Línguas*. Esta parece ser uma disciplina completamente voltada para o estudo do letramento com vistas a formar indivíduos críticos. A disciplina propõe uma reflexão sobre os modos de produção, compreensão e interpretação de representações textuais, verbais e visuais. Também discute como, dentro do

contexto da globalização e digitalização do conhecimento, ideologias, valores e suas representações textuais criam discursos que competem para aquisição de poder dentro da sociedade. Ainda, propõe refletir sobre temas como conhecimento e poder para promover educação inclusiva e crítica através do ensino de línguas. Caberá ao docente operacionalizar como se dará essa reflexão (UNIFESP, 2021).

Nas três outras disciplinas analisadas anteriormente nesta matriz curricular, não é possível fazer uma relação direta entre o estudo do letramento e o uso social da escrita; no entanto, ao analisar a ementa citada acima, percebem-se questões como a relação entre conhecimento e poder na sociedade, e como o ensino de línguas pode contribuir para a criticidade dos alunos.

Região Sul

Duas universidades da região sul oferecem duas disciplinas com tópicos relacionados ao estudo do letramento: a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A UNILA oferece, dentro da matriz curricular do curso de Letras (2020), as disciplinas *Libras IV* e *Letramentos*.

A disciplina *Libras IV* apresenta tópicos de estudos relacionados ao ensino da língua portuguesa como segunda língua para pessoas com deficiência auditiva, e as “práticas de letramento na educação de surdos” (UNILA, 2020, n.p.). A disciplina *Letramentos* menciona a aplicação dos estudos do letramento a fim de corroborar para a formação da identidade do professor como educador através da “Abordagem crítica de letramentos, biletamentos, multiletamentos. Escrita e poder [...]” (UNILA, 2020, n.p.). Evidencia-se, no caso desta última disciplina, a opção por uma formação crítica e alinhada às múltiplas configurações que o letramento vem assumindo na sociedade atual.

No curso de Letras da UFFS (2020), encontramos duas disciplinas com tópicos de estudo de letramento: *Psicolinguística aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa* e *Psicolinguística*. Na ementa da disciplina *Psicolinguística aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa* está presente o estudo das “teorias do letramento”

como tópico de estudo (UFFS, 2020, p. 119). O fato de indicar o estudo de ‘teorias’, no plural, parece pressupor a exposição do estudante às várias vertentes que a temática vem assumindo nos estudos atuais.

A ementa da disciplina *Psicolinguística* menciona os seguintes tópicos: “Letramento: concepções de letramento e suas implicações político-pedagógicas e Ensino e aprendizagem do letramento - leitura e escrita” (UFFS, 2020, p. 128). Novamente parece que os estudantes serão apresentados a diferentes concepções do letramento, agora, contudo, aliadas a suas implicações pedagógicas, reforçando o aspecto formador do curso. O desdobramento do tópico em duas facetas (concepções de letramento e ensino e aprendizagem do letramento) parece sugerir a forte ênfase no aspecto formativo deste estudante, que está ali para se tornar um professor e, portanto, ter domínio do ensino da leitura e da escrita.

Considerações finais

No presente estudo, tivemos como objetivo verificar a referência ao(s) letramento(s) nas suas ementas apresentadas nos PPC dos cursos de Letras nas universidades federais. Percebemos que há uma lacuna de pesquisas sobre como o letramento é trabalhado nos cursos de Letras das universidades pesquisadas, mais especificamente, como ele aparece mencionado nas matrizes dos seus PPC.

Neste sentido, esta investigação revelou que o letramento está presente como tópico de estudo em 58 disciplinas, das quais 20 têm *letramento* em seu título, distribuídas em 28 universidades espalhadas em todo o território nacional. Observar os tópicos das disciplinas serviu como um primeiro olhar para a verificação sobre como a questão está sendo abordada; contudo, os dados não nos fornecem indícios muito claros a respeito de como o letramento vem sendo abordado. Percebem-se movimentos de aproximação com a alfabetização quando a disciplina aborda a aquisição da linguagem. Também perspectivas sociais quando se refere aos usos sociais da escrita, ultrapassando os limites da escola. De forma mais significativa, a multiplicidade dos letramentos, geralmente apresentado no plural, mostrou-se como tópico recorrente, indicando que o curso vislumbra a formação de um/a professor/a de línguas atento à multiplicidade dos usos que a escrita vem adquirindo nos últimos

anos.

Apesar de essas percepções, assumidas por nós como bastante iniciais, indicarem que o letramento está sendo abordado em cursos de Letras, entendemos que a simples menção no PPC não é garantia para a sua efetiva discussão no espaço da sala de aula. Fazem-se necessários, portanto, estudos que possam dar uma indicação mais precisa de como está acontecendo essa abordagem, com quais concepções, subsidiados por quais referências, com quais perspectivas.

Entende-se que a menção ao letramento nas matrizes sugere a atenção a uma temática extremamente pertinente à formação do professor, especialmente daquele que trabalhará com a linguagem. Nesse sentido, é preciso reforçar a dimensão que o letramento vem tomando nos últimos anos como tema de pesquisa e perspectiva de abordagem para o ensino da língua escrita, indicada nas referências a ele feitas nos documentos norteadores da educação no país.

Ressaltamos a necessidade de que professores de Letras tenham uma formação inicial que considere os usos sociais da leitura e da escrita, as interações entre indivíduos em contextos diversos em nossa sociedade contemporânea. Afinal de contas, o uso competente da escrita, e também da leitura, possibilita aos indivíduos atingirem objetivos mais complexos em suas interações sociais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 1363/2001*. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf . Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 002/2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso

em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 002/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso em: 15 abr. 2022.

DUARTE, Antonio Lailton Moraes; PINHEIRO, Regina Claudia; ARAUJO, Julio. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. *Revista de Letras*, [Fortaleza], v. 1, n. 31, p. 102–108, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1086/1048> . Acesso em: 19 jun. 2021.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, [s.l.], v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, dez. 2011. 2. parte. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116> . Acesso em: 16 jun. 2021.

FISCHER, Adriana. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4298> . Acesso em: 16 jun. 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 14 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Angela. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MORTATTI, Maria do R. L. *Educação e Letramento*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/> . Acesso em: 15 ago. 2022.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; DOS SANTOS, Acácia Aparecida Anageli. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ptqHsxKtDnSgXPWg9tFRXtq/?lang=pt> . Acesso em: 10 jul. 2021.

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. [Trad. Valter Lellis Siqueira]. São Paulo: Ática, 1995.

PEBSP. Portal dos Professores de Educação Básica de São Paulo. *Lista de Universidades Federais do Brasil por Estados e Região* [2020]. São Paulo: PEBSP, 2020. Disponível em: <https://www.pebsp.com/lista-de-universidade-federais-do-brasil-2020/> . Acesso em: 10 abr. 2022.

PRÍNCIPE, Giovana Siqueira. Práticas letradas mediadas pela tecnologia digital no ensino técnico integrado ao médio: discussão acerca da escrita de uma monografia como Trabalho de Conclusão de Curso. In: FIAD, Raquel Salek (org.). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 99-128.

SANTIAGO, Emanuelle; KOERNER, Rosana Mara. Letramento acadêmico em um curso de Pedagogia a distância: percepções de estudantes sobre as propostas de escrita. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, [s.l.], v. 16, e8672, p. 3 – 23, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8672> . Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Veronice Camargo. da.; FISCHER, Adriana. “Libertação total”: Marcas de letramentos em um curso de Pedagogia. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 732-751 set./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2012v7n3p732-751> . Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Elizabeth Maria da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de geografia. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, set./dez. 2019. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/519> . Acesso em: 10 jun. 2021.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de*

Graduação em Letras: Português e Espanhol – Licenciatura. Chapecó: UFFS, 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccllch/2020-0002> . Acesso em: 20 maio 2022.

UFG. Universidade Federal de Goiás. *Projeto pedagógico do Curso de Letras: Português*. Goiás: UFG, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/2014_PPC_port.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Licenciatura*. [Belo Horizonte]: UFMG, 2017. Disponível em: https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras*. Cruz das Almas: UFRB, 2019. Disponível em: https://www2.ufrb.edu.br/letras/images/Documentos_Regulat%C3%B3rios_do_Curso/Letras_Licenciatura_em.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

UFSB. Universidade Federal do Sul da Bahia. *Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas tecnologias*. Itabuna / Porto Seguro / Teixeira de Freitas: UFSB, 2016. Disponível em: https://ufsb.edu.br/ihac/images/arquivos/PPC/PPC-LI-CienciasNatureza-2016-ATUALIZADO_8.AGO_.2017-1-1.pdf . Acesso em: 17 maio 2022.

UFT. Universidade Federal do Tocantins. *Resolução nº 34, de 29 de Junho de 2018*. Dispõe sobre a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras: Habilitação em Língua Inglesa e literaturas, Câmpus de Porto Nacional. Porto Nacional: UFT, 2018. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/1uP-HJjtTmuQuLCM04hmfA> . Acesso em: 16 maio 2022.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. *Projeto político pedagógico do Curso de graduação em Letras – licenciatura*. Dourados: UFGD, 2017. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20Letras%202017.pdf> . Acesso em: 14 maio 2022.

UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Português-inglês*. Guarulhos: UNIFESP, 2021. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/gua/projetos-pedagogicos/letras> . Acesso em 16 abr. 2023.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino-Americana Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2020.

TONOLLI, A. P. C.; KOERNER, R. M.

O letramento nas matrizes curriculares dos cursos de Letras nas Universidades Federais Brasileiras

Disponível em:

<https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/nde/PPCLEPLE2018.1Apensao.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2022.

Recebido em: 17 abr. 2023.

Aprovado em: 30 maio 2023.

Revisora de língua portuguesa: Areta Belo

Revisora de língua inglesa: Areta Belo

Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto




Variação linguística no livro didático do 1º ano do Novo Ensino Médio: na perspectiva da BNCC


Linguistic Variation in the Textbook of the 1st year of New High School: from the perspective of the BNCC

Variación Lingüística en el Libro de Texto del 1er año de la Nueva Enseñanza Media: en la perspectiva de la BNCC


Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa (UFPI)¹

 0000-0002-8707-4832


Jacqueline Wanderley Marques Dantas (UFPI)²

 0000-0001-5618-3238

Margareth Valdivino da Luz Carvalho(UFPI)³

 0000-0002-1845-8832

Roberta Shirleyjany de Araújo(UFPI)⁴

 0000-0002-6910-2326

RESUMO: neste estudo apresentamos um olhar acerca do ensino de Língua Portuguesa (LP) sob a luz dos pressupostos da Sociolinguística. Para tanto, a nossa pesquisa envolve uma análise sobre os conteúdos propostos no livro didático do 1º ano do Novo Ensino Médio, de modo a suscitar reflexões em torno da consonância destes com as orientações enfatizadas em documentos de regulação curricular, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha pelo material do primeiro ciclo dessa etapa da educação básica tem como justificativa o início da vigência do Novo Ensino Médio no corrente ano (2022), com a intenção de analisar se houve uma ampliação da abordagem sobre os tópicos de variação linguística apresentados nas duas coleções selecionadas. Desse modo, o aporte teórico desse conta com vozes de estudiosos como: Labov (2008), Mollica (2004), Bagno (2013), entre outros. Em termos metodológicos, o trabalho compreende uma abordagem qualitativa do tipo documental. Os resultados apontam seções do livro didático com conteúdos teóricos, ainda, limitados, assim como o escasso desenvolvimento das questões postas enquanto atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Variações Linguísticas. Livro Didático. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT: In this study, we present a look at the teaching of the Portuguese language (PL) in the assumptions of Sociolinguistics. To this end, our research involves an analysis of

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: costacatarina@uol.com.br

² Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: jacquelinewmd@ufpi.edu.br

³ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: mvaldivinodaluzcarvalho@gmail.com

⁴ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: robertashirleyjany@gmail.com

the contents proposed in the textbook of the 1st year of the new high school, in order to provoke reflections around their consonance with the guidelines emphasized in curricular regulation documents, such as the Common National Base Curriculum (BNCC). The choice for material from the first cycle of this stage of basic education justifies the beginning of the new secondary education in the current year (2022), with the intention of analyzing whether there was an expansion of the approach to the topics of linguistic variation presented in the two collections selected. Thus, its theoretical contribution relies on the voices of scholars such as Labov (2008), Mollica (2004), Bagno (2013), among others. In methodological terms, the work comprises a qualitative approach of the documentary type. The results point to sections of the textbook with theoretical contents, which are still limited, as well as the scarce development of the questions posed as activities.

KEYWORDS: Linguistic Variations. Textbook. New High School

RESUMEN: En este estudio, presentamos una mirada a la enseñanza de la lengua portuguesa (PL) a la luz de los supuestos de la sociolingüística. Para ello, nuestra investigación involucra un análisis de los contenidos propuestos en el libro de texto del 1er año del nuevo bachillerato, con el fin de provocar reflexiones en torno a su consonancia con los lineamientos enfatizados en los documentos normativos curriculares, como el Currículo Base Común Nacional (BNCC). La elección por materias del primer ciclo de esta etapa de la educación básica justifica el inicio de la nueva educación media en el presente año (2022), con la intención de analizar si hubo una ampliación del abordaje de los temas de variación lingüística presentados. en las dos colecciones seleccionadas. Así, su aporte teórico cuenta con las voces de estudiosos como: Labov (2008), Mollica (2004), Bagno (2013), entre otros. En términos metodológicos, el trabajo comprende un abordaje cualitativo de tipo documental. Los resultados apuntan a secciones del libro de texto con contenidos teóricos, que aún son limitados, así como el escaso desarrollo de las cuestiones planteadas como actividades.

PALABRAS CLAVE: Variaciones lingüísticas. Libro de texto. Nueva enseñanza media.

Introdução

O estudo ora exposto objetiva apresentar uma análise de algumas atividades apresentadas em dois livros didáticos do 1º ano do Novo Ensino Médio sobre o tópico de variação linguística presente no componente de Língua Portuguesa.

Para tanto, o volume I de duas coleções distintas voltadas para essa etapa da Educação Básica foram selecionadas, levando em consideração o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2021, de modo a refletirmos se as atividades analisadas contemplam a variação linguística em uma perspectiva da Sociolingüística Educacional, entendida como uma forma de combate ao preconceito linguístico na escola.

Para fundamentar nossa pesquisa, tomamos como alicerce a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018),

além de consultar estudiosos da Sociolinguística como Labov (2008), Mollica (2004), Bagno (2013), entre outros. A metodologia adotada compreende uma abordagem qualitativa do tipo documental em que, segundo Bardin (1977, p. 46):

[...] o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem).

Nesse sentido, a análise documental indica um caminho alternativo para que as práticas de linguagens sejam de fato desenvolvidas, na perspectiva de levar para a sala de aula discussões acerca da heterogeneidade como base para a compreensão de todos os aspectos da língua como inerentes ao processo de inclusão em todas as esferas sociais.

Alguns dos resultados desta análise apontam que, embora a BNCC explicita as competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, voltado para o aspecto heterogêneo das línguas e combatendo toda forma de preconceito, muito ainda precisa ser feito para que os professores de língua utilizem estratégias de ensino que permitam uma atuante pedagogia da variação linguística no ensino de língua portuguesa.

Diante do exposto, o presente trabalho busca abordar a questão da heterogeneidade da língua portuguesa, enfatizando que as escolas precisam considerar as variedades linguísticas existentes na nossa língua como um fator de cultura e identidade de nosso povo. Essa variedade está enraizada na nossa cultura e faz parte da nossa história, estando intrinsecamente relacionada às nossas origens étnicas e regionais.

Nesse sentido, este estudo reforça o aspecto sociointeracionista da linguagem, uma vez que os sujeitos são historicamente constituídos pela linguagem e se reconstróem a cada atividade humana, e esta mesma linguagem está sujeita a mudanças em virtude de seus interlocutores, segundo o contexto discursivo em que ela se desenvolve.

Mollica (2004) advoga sobre o fenômeno da variação linguística presente nas

línguas naturais e enfatiza a característica heterogênea das línguas, resultando este evento de variáveis estruturais e sociais. Segundo essa autora, são inúmeras as pesquisas sociolinguísticas que buscam debater questões relacionadas às variáveis sexo/gênero, idade, escolaridade e classe social entre outras, que implicam os fenômenos de uso na fala e na escrita. Assim, todas as relações entre língua e sociedade devem permear todas as práticas de linguagem no e fora do contexto da sala de aula. O diálogo entre o ensino de língua materna e o respeito às diferenças são pontos imprescindíveis no que diz respeito à formação e desenvolvimento de uma consciência linguística voltada para a cidadania. Dessa forma, a nossa intenção não é diferente das pesquisas já realizadas em se tratando da manutenção do diálogo sobre pontos imprescindíveis que dizem respeito ao ensino de língua materna que leva em consideração a formação de consciências sobre a diversidade linguística.

O estudo da língua na visão sociolinguística: breve delineamento teórico

Na esteira da mudança dos estudos linguísticos para além da perspectiva estruturalista, data da década de 1960, especialmente quando a base para o ensino está voltada para uma competência e desempenho, conceitos basilares da teoria estruturalista, o novo debruçar sobre o olhar em torno destes. Cenário em que a língua começou a ser vista em situações de comunicações reais de uso, levando em consideração os aspectos históricos, sociais e culturais que a permeiam. Assim, as denominadas correntes da Linguística Moderna estabeleceram como princípio básico dos estudos linguísticos a compreensão de que a heterogeneidade linguística é inerente às línguas. É nesse contexto que áreas como a Sociolinguística é inaugurada, trazendo em seu bojo a descrição da língua em um entrelace com determinantes sociais e linguísticos, evidenciando o seu uso variável (LABOV, 2008).

Inegavelmente, “linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano.” (ALKMIM, 2001, p. 21). Nesse sentido, é lícito afirmar

que a história do homem em sociedade se relaciona de forma intrínseca com a organização social da língua em contextos diversos da comunicação.

Ao reconhecer que a língua não é homogênea, a Sociolinguística passa a ter como objeto de estudo a língua no seu contexto social a fim de esclarecer os elementos de mudanças que ocorrem numa sociedade em que as diferenças linguísticas são determinantes para que se compreenda esse fenômeno impulsionado pelas relações sociais. Ainda de acordo com Alckmim (2001, p.23), “a relação entre linguagem e sociedade, reconhecida, mas nem sempre assumida como determinante, encontra-se ligada à questão da determinação do objeto de estudo da linguística”. Nesse campo do conhecimento dessas relações sociais, que ocorrem em campos diversos, a Sociolinguística vem articular o objeto que é a língua dentro de um contexto maior, que é a sociedade.

As mudanças linguísticas observadas e descritas por Labov (2008), nos anos de 1960, acarretaram o despertar de outros linguistas para esse campo de estudo. Destarte, estes estudiosos da língua passaram a considerar que “as línguas mudam todos os dias, evoluem, mas a essa mudança diacrônica se acrescenta uma outra, sincrônica: pode-se perceber numa língua, continuamente, a coexistência de formas diferentes de um mesmo significado.” (CALVET, 2002, p. 82). Assim, conforme este autor, como a Sociolinguística partiu da ideia de que a língua reflete a sociedade, esta contribui de acordo com as diferenças geográficas para as variações do uso da língua pelo falante.

A variação linguística no Ensino Médio sob o escopo da BNCC

Já mencionamos no início deste artigo que a BNCC, homologada em dezembro de 2018, é um documento de natureza normativa e que busca traçar um conjunto orgânico e progressivo de “aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, conforme o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, é importante mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na Lei 9394/96, inciso IV de seu artigo 9º afirma que a União se incumbirá de:

Art. 9º [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a BNCC reitera que a LDB (BRASIL, 1996) apresenta dois conceitos importantes para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já mencionado anteriormente pela Constituição, e que determina a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.” (BRASIL, 2018, p.13). O segundo faz menção ao currículo. Ao afirmar que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB norteia a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados.

Ao analisar as competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, percebemos neste documento uma concepção de língua embasada em um conjunto de variedades e isso se faz bem visível na competência específica 4:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.490).

Desse modo, a BNCC apresenta a língua como um conjunto heterogêneo e complexo, destacando ainda a existência de variedades prestigiadas e outras estigmatizadas, recaindo assim na temática do preconceito linguístico tão caro e importante para uma reflexão crítica no ensino de língua materna em todas as etapas da Educação Básica.

O preconceito linguístico é mencionado na competência específica 4, na qual se defende a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os alunos compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e

variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.

A temática em torno do preconceito linguístico é ainda abordada em duas habilidades a serem desenvolvidas no ensino de língua portuguesa, a saber:

(EM13LGG401) Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. (BRASIL, 2018, p. 494).

Dessa forma, reforçamos a importância de o professor criar estratégias de abordagens e atividades que não fiquem restritas somente àquilo que é proposto no livro didático, entretanto, trazer essa temática de forma consciente e reflexiva para os alunos, de modo que possam compreender o uso da língua materna em diversas variedades, respeitando e adequando-as aos contextos de interação.

Antes de tratar de algumas diretrizes da BNCC, no que concerne à variação linguística e ao ensino de língua no Ensino Médio, faremos uma breve discussão sobre a norma padrão. Em seguida, apresentaremos algumas competências específicas de linguagens esboçadas neste documento e, ao final, analisaremos alguns conteúdos propostos em dois livros didáticos do 1º ano, para o Novo Ensino Médio, de duas coleções aprovadas pelo PNLD, de 2021, para o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de variação linguística.

Reflexões sobre o lugar da variação linguística no ensino de língua materna

Falar sobre variação linguística é uma temática bastante habitual nos eventos acadêmicos de Letras e em discussões implementadas por estudiosos da linguagem (acadêmicos, professores e linguistas). No entanto, ainda se faz necessário um olhar atento e crítico quando o assunto é ensino de língua materna e variação linguística, uma vez que muitos professores de língua portuguesa encontram dificuldades em

aplicar essa teoria no contexto de sala de aula com os seus alunos, seja do ensino fundamental ou ensino médio, considerando que essa temática se faz presente nos livros didáticos da Educação Básica brasileira.

Para auxiliar a prática de ensino dos professores de LP no tocante às variedades linguísticas e o ensino língua eis que surgem os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a BNCC: “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 [...]” (BRASIL, 2018, p. 7).

Dentre as visões sobre a linguagem, compreende-se, aqui, no escopo desse trabalho, a concepção de linguagem como interação e como aquela que tem maior possibilidade de fundamentar uma prática pedagógica que almeja como bem expressam os PCN (1998), formas de garantia de aprendizagem da leitura e da escrita. O anseio por uma nova abordagem do estudo da língua, segundo o viés da concepção sociointeracionista da linguagem iniciou-se na década de 80, com as novas propostas implementadas pelas Secretarias de Educação dos Estados, no Brasil, e amparadas pelos estudos dos especialistas na área.

Com o intuito de correlacionar os fatores sociais a fenômenos de variação, Mollica (2004) menciona o sociolinguista americano Labov que entre os anos de 1960 e 1970 pesquisou o efeito de diversos fatores sociais sobre os traços do inglês padrão e não padrão, configurando nesta pesquisa que o *Black English* vernacular, variedade extremamente estigmatizada, sofre preconceito em razão de pressões étnicas, escolarização e classe social.

Esta linguista reafirma ainda que, em uma sociedade tão complexa como é a dos falantes do Português Brasileiro (PB), a variação linguística pode estar relacionada a diversos indicadores sociais, seja de exclusão social, e inclusão; seja de estabilidade e mobilidade social.

Nessa perspectiva, Mollica (2004) propõe a seguinte indagação: a apropriação da cultura letrada e a utilização adequada de recursos linguísticos são suficientes para indicar o espaço que os indivíduos ocupam na escala social e/ou

determinar mobilidade social? A pesquisadora entende que não, pois o nosso país ainda apresenta desigualdades sociais gritantes que o impedem de avançar em outros setores, como: saúde, segurança e educação de qualidade.

Compreendemos aqui que esta posição de mencionada autora dialoga com Magda Soares (1989) – em seu livro *Linguagem e Sociedade* – e nos traz uma reflexão de que “o problema da escola” não está nas variedades linguísticas ou “deficiências linguísticas” dos alunos das classes desfavorecidas (como alguns teóricos apontaram outrora), mas sim na estrutura social do nosso país que exige políticas públicas e ações mais efetivas dos governantes em prol de um país mais justo na questão da distribuição de renda de seus cidadãos, sendo condição *sine qua non* para promover a qualidade de nossa educação.

Na obra *Linguagem e escola*, a professora Magda Soares (1989) frisa que o fracasso da democratização da escola encontra justificativa nos problemas de linguagem, que, segundo ela, resumem-se no impasse entre a linguagem das camadas populares – que essa mesma escola critica e estigmatiza – impondo a esses alunos a linguagem de uma escola predominantemente a serviço das classes privilegiadas.

Na esteira dessas concepções, Soares (1989) adota uma perspectiva social, servindo-se das ideias da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolinguística, como necessárias para uma prática de ensino que leva em consideração as relações e pressupostos linguísticos e sociais entre linguagem, sociedade e escola que permitirão um olhar diferenciado para as práticas de ensino que corroborem a luta contra as desigualdades sociais.

O conflito linguístico que ocorre na escola tem sua origem em deficiências de linguagem ou em diferenças de linguagem entre alunos de origem social diversa, e o conseqüente papel da escola redentora a desempenhar o papel de libertar o aluno de sua marginalidade linguística.

Bourdieu (1974) advoga da ideia de que ainda que uma escola e um professor desejem romper com o papel que desempenham na sociedade de classes, não o podem fazer, considerando as dificuldades de se lutar contra as desigualdades sociais. Dito de outro modo, a educação linguística deve ter um

projeto, também de inclusão.

Para os autores, um ensino de língua materna que tem como objetivo lutar contra as desigualdades sociais e econômicas deve apresentar as razões para convencer o aluno a aprender dialeto que não é o do seu grupo social e apresentar-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade.

Bagno (2013) na obra *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português* pontua que o nosso ambiente escolar é muito conservador e que muitas editoras que produzem materiais didáticos o fazem seguindo um círculo vicioso que ele considera de Santíssima Trindade da (des)educação linguística brasileira: pedagogia conservadora, livros didáticos e gramática normativa.

Na esteira dessas discussões, o citado estudioso (2013) afirma que pesquisas realizadas por profissionais comprometidos nos processos de avaliação de material didático apontam que os livros mais escolhidos pelos docentes são o de perfil mais convencional e menos desafiador. Isso corrobora, segundo ele, com o despreparo dos professores e professoras que não tiveram uma boa formação universitária, além das péssimas condições de trabalho pelas quais passam esses profissionais que cumprem uma carga de trabalho desumana, e não dispõem de tempo para planejarem, com criatividade e clareza metodológica, as atividades sugeridas no livro.

Diante desse cenário de pesquisas, formação de professores e práticas em sala de aula, Soares (1989) advoga que, quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, na verdade, está se fazendo uma opção política, uma vez que esta expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais.

Dessa forma, é necessário que a escola repense seu papel na sociedade e contribua para uma mudança significativa da estrutura social, cujo papel é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressivas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social.

A abordagem da variação linguística nos livros do “Novo Ensino Médio” tem, de algum modo, despertado o interesse de pesquisadores, considerando a importância do tema para o desenvolvimento das atividades voltadas para a oralidade e a escrita dentro e fora da sala de aula.

As atividades direcionadas ao tema da variação linguística são imprescindíveis para o desenvolvimento e para a compreensão da língua em suas variadas formas de ação e interação. A educação em língua materna tem que deixar, definitivamente, de ser um ensino exclusivo de uma “norma” para assumir a responsabilidade de letrar os aprendizes (BAGNO, 2019, p. 62). Nesse sentido, inserir os cidadãos numa cultura letrada, significa fazê-lo compreender a importância da diversidade da fala nos vários contextos sociais.

Nessa perspectiva de um trabalho que priorize essas variações, o livro didático representa um recurso pedagógico muito importante, pois muitas vezes, é dele e através dele que as práticas de linguagens são realizadas nas aulas de língua portuguesa.

Bagno (2019) enfatiza o desserviço da confusão terminológica: os livros didáticos e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ressaltam que o reconhecimento da complexidade dessas relações e das dinâmicas que elas ativam teria a vantagem também de contribuir para uma pedagogia da variação linguística com fundamentos teóricos mais sólidos advindos da Sociolinguística, da Sociologia da Linguagem e das reflexões sobre o letramento. Conforme este autor há um enorme equívoco com relação às abordagens da variação. Bagno (2019, p. 63) sintetiza da seguinte forma:

1. a falsa sinonímia “norma-padrão” = “norma culta”
2. a desconsideração da variação estilística (graus de monitoramento da expressão falada e/ou escrita) presente em todo e qualquer uso da língua;
3. a classificação do padrão como uma “variedade”;
4. a redução do fenômeno de variação linguística às variedades rurais, “caipiras” ou de falantes pouco escolarizados
5. uma concepção homogênea de “escrita” tomada como ideal linguístico;
6. o emprego do termo regra para se referir exclusivamente às injunções da tradição normativa, como se as variedades “não padrão” não tivessem suas próprias regras gramaticais
7. a proposta de exercícios de “passar para a norma culta” tida como intrinsecamente “melhor” do que qualquer outra.

As propostas de atividades nos livros didáticos, sobretudo aqueles objetos deste estudo, apontam pequenos avanços, mas, ainda, o distanciamento entre o que é enfatizado nos documentos oficiais, dentre eles os PCN e a BNCC. Tal distância pode ser o resultado de um ensino de língua pautado em formas gramaticais que já definiram um padrão de língua, que pouco ou escassamente estabelece relação com a vida do aluno.

As atividades relacionadas às práticas de linguagem estão sempre sujeitas a um monitoramento por parte do professor. Significa dizer que, as práticas de oralidade devem fazer parte dessa formação linguística, porque a falta de atividades orais tem representado um desafio para os professores de língua materna.

Sobre essa ausência de práticas de atividades orais, Bortoni-Ricardo (2004) no livro *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*, afirma que estudando rigorosamente essas interações em sala de aula, constatou uma ampla gama de variação linguística. Conforme Bortoni-Ricardo (2004), essa alta incidência de variação indica também um alto movimento de monitoração por parte do professor de língua materna. Os conteúdos relacionados à linguagem estão sempre sujeitos a um monitoramento por parte do professor, porque esse projeto de dizer surge de uma prática também monitorada, explica-se, nesse caso, o fato de poucas atividades com a prática da oralidade, a exemplo do que foi encontrado em pesquisa feita por Bortoni-Ricardo (2004). A autora afirma que, estudando rigorosamente essas interações em sala de aula, constatou uma ampla gama de variação linguística, mas com um alto movimento de monitoração da linguagem por parte do professor.

Com base nesse pressuposto de monitoração, as atividades desenvolvidas são engessadas em regras gramaticais que pouco fazem sentido, quando se olha para a sala de aula como um espaço de formação da cidadania e, que as práticas de linguagem podem direcionar essa formação.

Bagno (2013, p. 61) afirma que é preciso distinguir a norma-padrão (a “língua certa” dos gramáticos normativos) da norma culta (usos linguísticos autênticos dos falantes urbanos mais letrados) como também compreender que a “norma-padrão

não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa comunidade”.

O já mencionado linguista assevera que, na pesquisa sociolinguística, só podemos nomear um modo de falar como língua, variedade ou dialeto quando é possível identificar empiricamente um grupo social que realmente fala essa língua, variedade ou dialeto. Nessa esteira do conhecimento, Bagno (2013) enfatiza que ninguém, no Brasil, fala a norma-padrão, embora os livros didáticos insistam em dizer que sim. O autor se reporta ao linguista galego Henrique Monteagudo para melhor explicitar a norma-padrão:

Quando falamos de padrão não estamos nos referindo a estratificação social da língua, mas a uma perspectiva diferente sobre a variação linguística, relativa à codificação e a prescrição. O que acontece na realidade é que o código normativo costuma descansar na regulação de um socioleto de prestígio, mais precisamente do estilo “cardinal” (médio alto) desse socioleto - ou, melhor ainda, de uma **versão idealizada dessa variedade** (MONTEAGUDO *apud* BAGNO; LAGARES, 2011, p. 39 [grifos nossos]).

Na seara dessas ideias, Bagno (2013) advoga que a norma-padrão não se constitui como uma das muitas variedades linguísticas que existem na sociedade, ou seja, não existe uma variedade padrão, nem um dialeto padrão, nem uma língua padrão. Ele assim define a norma-padrão:

- é “uma ideia na mente”, uma ideologia linguística, uma instituição social e, nessa qualidade,
- goza de um poder simbólico particular, muito diferente do que se atribui às autênticas variedades linguísticas;
- ocupa no imaginário coletivo um lugar de destaque, um posto superior no ideário linguístico;
- é objeto de um culto e de um cultivo que ninguém jamais dedica com a mesma intensidade aos outros modos (reais) de falar. (BAGNO, 2013, p. 63)

Baseando-se nestas definições a respeito da norma-padrão, o autor em questão propõe que a norma-padrão não pode ser confundida com a norma culta, uma vez que esta última se refere a um conjunto de variedades urbanas de prestígio empregadas pelas camadas privilegiadas da população.

Segundo Faraco (2008, p. 75):

A norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística.

Para Faraco (2008, p.89) “a língua é uma realidade heterogênea e mutante”. Os usos se diferenciam e se modificam. Segundo este autor, com o passar dos tempos, é natural que ocorram conflitos entre os usos e os instrumentos normativos, entre a norma culta/ comum/standard e a norma gramatical, confusões em relação ao uso da língua, necessitando de fronteiras culturais para diminuir os conflitos e amenizar tais impasses.

Dessa forma, a variedade da língua está enraizada na nossa cultura e faz parte da nossa história, estando intrinsecamente relacionada às nossas origens étnicas e regionais. Compreende-se assim o aspecto sociointeracionista da linguagem, uma vez que os sujeitos são historicamente constituídos pela linguagem e se reconstróem a cada atividade humana e esta mesma linguagem está sujeita a mudanças em virtude de seus interlocutores, segundo o contexto discursivo em que ela se desenvolve (CARDOSO, 2014).

Metodologia

Esta pesquisa, de cunho documental tem como proposta mapear a forma como a variação linguística é abordada em duas coleções de livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio por se tratar de um estudo cujo objeto central de análise é o livro didático, a pesquisa se insere num campo mais de caráter documental, ou seja, “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

Para este estudo especificamente, consideramos a relação com a Linguística Aplicada, por situar também, numa abordagem qualitativa interpretativista. Por meio das análises, os dados serão documentados, mas de uma forma interpretativa.

Análise sobre as atividades do livro didático do 1º ano do Ensino Médio que abordam a variação linguística

Procuramos agora fazer uma breve reflexão e análise sobre as atividades que exploram a variação linguística em livros de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, considerando que o livro didático é um dos materiais mais utilizados pelos professores em sala de aula.

Por essa razão, faz-se necessário um estudo e discussão das atividades propostas nessas obras, visando a contribuir para que os professores de língua portuguesa, especificadamente os do Ensino Médio, utilizem o livro didático de forma mais questionadora, interferindo e extrapolando os limites daquilo que é ofertado no material didático, com o objetivo de melhorar as atividades propostas ou ampliá-las de acordo com as suas necessidades.

Passemos a uma breve descrição de atividades propostas em dois livros para o 1º ano – do Novo Ensino Médio – de duas coleções: “Práticas de linguagens: múltiplas vozes” e “Ser protagonista: a voz das juventudes – língua portuguesa”, ambas aprovadas pelo PNLD (2021) para o ensino de Língua Portuguesa.

O primeiro bloco de análise compreende o livro “Práticas de linguagens: múltiplas vozes”, editora Saraiva, dos autores: Celso de Melo Filho, Gerson Rodrigues, Isabel Filgueiras, Silvia de Andrade, Simone Lima e Valeska Figueiredo, de 2020.

A atividade proposta encontra-se no capítulo 3 (p. 99), que traz em seus conteúdos significativas considerações sobre produções de estilos musicais em épocas distintas da história do Brasil. Sobre o componente curricular de língua portuguesa, é objetivado o seguinte: “identificar aspectos relacionados à variedade linguística adotada e a sua relação com a situação de produção do texto” (FILHO et al, 2020, p. 86). Assim, na seção “trilha de língua portuguesa: repertórios e análises, a atividade proposta parte da escuta do *podcast* “Escuta que é bom”. Em seguida são apresentadas algumas questões referentes ao gênero estudado, dando-se

ênfase às questões de oralidade que se enquadram no escopo da variação linguística.

Figura 1 – Conteúdo do livro didático, p. 99 – 100.

Podcast

1) Ouça com atenção o episódio "#31 - Aprendendo a escutar música com Deguste Cultura", do podcast *Escuta que é bom* (disponível em: <https://www.mixcloud.com/escutaqueebom/escuta-que-%C3%A9-bom-31-aprendendo-a-escutar-m%C3%AAsica-com-deguste-cultura/#repost>; acesso em: 6 jul. 2020). Em seguida, responda oralmente ao que se pede.

As respostas a algumas das questões, assim como as sugestões de enriquecimento da atividade, estão presentes nas **Orientações específicas** deste Manual.



Página de abertura do site oficial do podcast *Escuta que é bom* - A nova música brasileira.

d. Tanto na fala do apresentador quanto na dos convidados, há modulações na voz e alternâncias de velocidade e de ritmo. Descreva brevemente essas marcas de oralidade.

e. O que as marcas de oralidade nesse início de encontro revelam sobre o tipo de interação que está se dando ali?

Essa velocidade, acompanhada de diferentes modulações da voz, revela empolgação, satisfação com o momento.

Você identificou algum tipo de diferença na maneira de se expressar dos participantes da conversa? Há diferentes sotaques ou outras marcas que você reconhece como próprios de uma região do Brasil?



NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.
FICA A DICA
Escuta que é

d. Tanto na fala do apresentador quanto na dos convidados, há modulações na voz e alternâncias de velocidade e de ritmo. Descreva brevemente essas marcas de oralidade.

e. O que as marcas de oralidade nesse início de encontro revelam sobre o tipo de interação que está se dando aí?

Fica a Dica: Você identificou algum tipo de diferença na maneira de se expressar dos participantes da conversa? Há diferentes sotaques ou outras marcas que você reconhece como próprios de uma região do Brasil?

Fonte: (FILHO *et al.*, 2020, p. 99-100)

Ressaltamos que os conteúdos analisados atendem às competências (3 e 6) gerais da Educação Básica colaborando na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades necessárias para a construção de um aprendizado pautado em formação de atitudes e valores, nos termos da LDB 9394/96.

Competência 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competência 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9).

Na sequência da atividade (p. 100 - 101), os autores apresentam a seção “Uma tecnologia da oralidade”, na qual explicam a natureza e definição do gênero *podcast*, ressaltando a liberdade como marca dessa produção, que permite a qualquer usuário da internet produzir tal gênero digital. Aqui os autores abordam a



variação linguística nas questões 2 e 3.

Figura 2 – Conteúdo do livro didático (p. 100 e 101).

2 Você reconhece essas características no trecho do *podcast* estudado no início da **Trilha de Língua Portuguesa**?
Resposta pessoal.

E se, no dizer de Freire, o *podcast* é uma tecnologia da oralidade, não será incomum em *podcasts* brasileiros a diversidade que constitui a língua portuguesa. E como essa diversidade se manifestaria? Em primeiro lugar, há marcas que são próprias da língua falada. Considere a gravação de uma entrevista: o entrevistado, ao responder a uma pergunta, poderá emitir algum som de hesitação, como “hum” ou “ééé”, para indicar tempo de reflexão, hesitação ou mesmo incômodo. Na passagem para a escrita, dificilmente essas marcas serão registradas. Se o entrevistador, na transcrição do texto, não descrever essas marcas, não teremos acesso a boa parte das reações do entrevistado. Esse é um exemplo que chama a atenção para a importância de elementos próprios da oralidade como detentores de expressão, de conteúdo.

A oralidade revela também os acentos de uma língua - em outras palavras, seus sotaques. O Brasil é um país muito grande e, entre as regiões, os estados e as cidades, identificamos variações na melodia, na velocidade e na forma de pronunciar uma palavra. Há diferenças, por exemplo, entre o *r* caipira, chamado de *r* retroflexo, e o *r* carioca, chamado de *r* vibrante. Essas variações têm relação direta com a nossa história, caracterizada pela variedade étnica. O *r* retroflexo é herança da dificuldade de alguns grupos indígenas de pronunciarem o *r* da língua trazida pelos portugueses. O *s* com som de *x*, produzido pelos cariocas, chegou ao Brasil com a Coroa portuguesa e ganhou mais força ao misturar-se com dialetos africanos dos escravos.

3 Você já parou para prestar atenção à sua forma de falar? Em situações de espontaneidade, você fala rápido ou devagar? Muito alto ou muito baixo? Há diferenças no volume, na velocidade, na pronúncia das palavras quando você está em situações que julga mais formais?

Fonte: (FILHO *et al.*, 2020, p.100-101)

Quando os autores explicitam que a oralidade revela também os acentos de uma língua, em outras palavras, seus sotaques, eles estão abordando a variedade linguística como marca das línguas naturais, nesse caso, a língua portuguesa.

Terra (2018) pontua que “cada sujeito, ao se apropriar da língua, o faz de maneira diversa dos demais, em decorrência de fatores geográficos, socioculturais, etc”. E essa característica heterogênea e plural das línguas é que faz que a língua portuguesa, por exemplo, seja rica e dinâmica. E que, mesmo havendo uma grande variedade de usos da mesma língua, isso não impede a compreensão entre as pessoas.

Compreendemos que esta atividade analisada se enquadra nas práticas de atuação social: leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, dando destaque às habilidades:

(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.

(EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas, de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito as variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 508-509)

A proposta de atividade explicitada no livro aborda a questão da variação linguística de modo contextualizado, destacando a importância do gênero *podcast* como prática social importante para a interação social entre os falantes de língua portuguesa, enfatizando as marcas de oralidades presentes no gênero estudado.

Adentrando na análise da coleção “Ser protagonista: a voz das juventudes – língua portuguesa”, editora SM Educação, obra coletiva organizada por Andressa Munique Paiva, de 2020, voltada para o 1º ano do Novo Ensino Médio, notamos que o tópico acerca de variações linguísticas está situado na unidade 5, mais precisamente no capítulo 2 da mencionada seção.

Compreendemos que, em sua maioria, o capítulo é composto por textos da literatura de matriz africana pós-colonial e aspectos históricos acerca desta são trabalhados no decorrer das páginas. Entre os objetivos traçados no início da seção há especificidades nos conteúdos sobre a perspectiva variacionista, ou seja, não há uma centralidade em torno da temática.

Verificamos que a partir da página 224 há um tópico intitulado “Variação regional” onde o leitor é indagado sobre questões relativas ao texto “Terra sonâmbula – nono capítulo – miragens da solidão”, do escritor moçambicano Mia Couto.

Figura 3 – Conteúdo do livro didático (p. 224).

The image shows a page from a didactic book. At the top, there is a section titled "VARIACÃO REGIONAL" with the heading "13. Releia os trechos a seguir." Below this, there are three numbered items (I, II, III) and three lettered questions (a, b, c). A callout box on the right contains a question and a task. At the bottom left, there is a box titled "É BOM RELEMBRAR" with a sub-section "Variação regional" and a list of linguistic features.

13. As palavras "autocano" e "miúdo" são empregadas no português europeu e no português africano, mas não são usadas com o mesmo sentido no Brasil. No texto, "autocano" é ônibus; "miúdo" é menino.

13a. No trecho II, temos um exemplo de emprego de infinitivo em uma construção em que, no português brasileiro, empregariamos gerúndio: "Estás a ver o monte, Kinzuzi?" (construção sintática própria do português europeu e africano). "Está vendo o monte, Kinzuzi?" (construção sintática própria do português brasileiro).

13b. É possível concluir que há diferenças de vocabulário e na organização dos elementos na oração entre o português do Brasil e o português de Moçambique. Caso considere relevante, comente com os alunos que há também variações de pronúncia de palavras entre o português falado nesses dois países.

VARIACÃO REGIONAL

13. Releia os trechos a seguir.

I. O autocano inocentado.
II. Estás a ver o monte, Kinzuzi?
III. O miúdo lhe cobre com seu corpo.

a) Em quais dos trechos há palavras cujos sentidos são diferentes dos que usamos no português brasileiro? Explique.

b) Além do sentido das palavras, a forma de estruturar as orações também pode ser diferente no português brasileiro. Em qual dos trechos identifica-se uma forma não usual no Brasil? Que tipo de construção é mais privilegiada aqui?

c) Considerando as respostas acima e o texto lido, conclua: O que é possível afirmar sobre o português do Brasil e o de Moçambique?

EM BOM RELEMBRAR

Variação regional
Chama-se de **variação regional**, ou **variação geográfica**, a diferença no uso de uma mesma língua segundo a região em que vivem os falantes. Esse tipo de variação linguística pode se manifestar nos seguintes aspectos:

- **lexicais**: relacionados ao uso do vocabulário. Exemplo: palavras distintas para o mesmo referente, dependendo da região do Brasil (mandioca/macaxeira; quebra-mola/lombada; pão francês/pão cacetinho/pão de sal/abóbora/jerimum; meningi/guri, pipa/papagaio/pandorga; semáforo/farol/sinaleiro, etc.).
- **fônico-fonológicos**: relacionados à pronúncia das palavras. Exemplo: o uso do "r" retroflexo em algumas cidades do Brasil, especialmente no interior de São Paulo e Paraná (porrrria).
- **morfossintáticos**: relacionados às construções das orações. Exemplos: "Não sei"/"Sei não" (ou seja, a inversão da partícula negativa na frase – a segunda construção é mais usada em algumas regiões do Nordeste); "O João chegou"/"João chegou" (ausência de artigo antes de nomes próprios em função de sujeito em algumas regiões do Brasil, como o Nordeste).

Em quais dos trechos há palavras cujos sentidos são diferentes dos que usamos no português brasileiro? Além dos sentidos das palavras, a forma de estruturar as orações também pode ser diferente no português brasileiro. Em qual dos trechos identifica-se uma forma não usual no Brasil? Que tipo de construção é mais privilegiada aqui? Considerando as respostas acima e o texto lido, conclua: O que é possível afirmar sobre o português do Brasil e o de Moçambique?

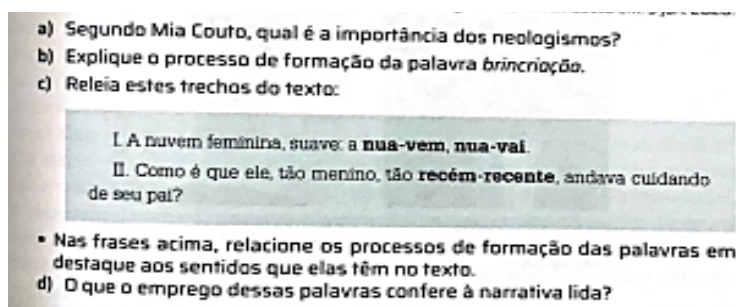
Fonte: (PAIVA, 2020, p. 224)

Como bem explicitado no livro, no tocante aos estudos sobre variação linguística, há a abordagem apenas sobre a variação regional, em que os autores fazem um paralelo sobre termos vocabulares próprios do português falado em Moçambique, e a compreensão sobre estes no PB. Todavia, dada a limitação em termos de teoria, conceitos e a oferta de atividades sobre os estudos variacionistas, presentes no livro, a ampliação da temática ficará a cargo do professor da área. Logo, a sua formação será aspecto pontual para o desenvolvimento do conteúdo, ou seja, se for um profissional preso ao uso exclusivo do livro didático, a visão apresentada ao aluno será bem limitada e escassa na diversidade linguística.

O que nos chama a atenção é a louvável intenção dos autores na ampliação da variação regional para além do português falado no Brasil, diferentemente, do que eram práticas recorrentes em obras didáticas anteriores que reduziam o regionalismo ao falar rural. Porém, é preciso o reforço de que é importante e fundamental apresentar mais manifestações sobre o tópico em estudo.

O subtópico seguinte trata de "Neologismo", tomando como ponto de partida um fragmento de entrevista realizada com Mia Couto. Na seção não há nenhuma retomada ou referência ao tópico anterior que tratava da variação regional. Desse modo, mais uma vez, fica sob a responsabilidade e sensibilidade do professor a tarefa de estabelecer as devidas relações entre os assuntos abordados.

Figura 5 – Conteúdo do livro didático (p. 225).



Fonte: (PAIVA, 2020, p. 225)

Na tentativa de estabelecer um diálogo entre as obras analisadas, é possível apontar um ponto em comum entre elas: a abordagem da mudança linguística com ênfase no regionalismo, indicando um avanço, mas com uma perspectiva ainda irrelevante no que diz respeito aos aspectos das variações.

Outro ponto que acreditamos merecer destaque é a não ocorrência da proposta de questões com a finalidade de correção para a modalidade de referência padrão da língua. Aspecto este que consideramos um avanço no tratamento das variedades linguísticas postas, de fato, como resultantes da heterogeneidade inerente às línguas, e não mais como desvios gramaticais.

Na esteira evolutiva da abordagem variacionista vista nas duas coleções, realçamos a questão 3 presente na coleção “*Práticas de linguagens: múltiplas vozes*”, pois a sequência de indagações feitas ao leitor toca em aspectos de monitoramento, de adequação, de entonação, entre outros. Assim, quando bem relacionados pelo professor, os fatores apresentados poderão alargar o horizonte sobre os fatores extralinguísticos que influenciam na mudança do registro linguístico e os inúmeros tipos de variedades possíveis e presentes na língua.

Considerações finais

A inserção, nas discussões em sala de aula, da ideia de que as variedades linguísticas constituem traços culturais dos falantes brasileiros é prática que solicita espaço para ecoar cada vez mais, pois, como bem afirma Calvet (2002, p. 12), “as

línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. Portanto, não há como fugir da direta relação entre língua e sociedade; não há como ensinar e defender a existência de uma língua homogênea, porque isso equivale a negar a própria natureza humana: diversa, dinâmica e evolutiva.

O estudo que ora se encerra evidencia, mesmo que a passos curtos, a presença de significativos avanços na abordagem da variação linguística no livro didático do Novo Ensino Médio, havendo certa consonância com as orientações trazidas pela BNCC, por exemplo. Todavia, a visão de ensino da língua desenvolvida pelo professor continua sendo de suma importância no processo de mediação do ensino e da aprendizagem sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, pois a diversidade ou limitação dos recursos didáticos continuarão existindo. O livro didático deve ser visto como uma das possibilidades, e não a única alternativa para o compartilhamento/construção do conhecimento, independentemente de qual seja a temática estudada.

Referências

APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009. *In*: Almeida, C. D. de; Guindani, J. F.; Sá-Silva, J. R. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ALKMIM, T. M. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*.- São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, M. *Objeto língua*. São Paulo: Parábola Editorial; 2019.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Portugal: Edições 70, 1977.

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

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspetivas, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: Julho/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. de Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2002

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FILHO, C.M. *et al. Práticas de linguagens: múltiplas vozes*. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MOLLICA, M. C. *Introdução à Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In BAGNO, Marcos; LAGARES, Xoán (org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

PAIVA, A. M. (org). *Ser protagonista: a voz das juventudes – língua portuguesa – ensino médio*. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. Serie Fundamentos. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

TERRA, E. *Linguagem, Língua e Fala*. 3. ed. Edição Kindle. Paulo: Saraiva, 2018.

Recebido em: 20 mar. 2023
Aprovado em: 06 jun. 2023.



COSTA, C.; DANTAS, J.; ARAÚJO, R.; CARVALHO, M.
Variação Linguística no Livro Didático do 1º ano do Novo Ensino Médio: na perspectiva da BNCC

Revisor(a) de língua portuguesa: Marcelo Acri
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto




Análise do *ethos* tecnodiscursivo de @mellziland no ecossistema *Twitter*


Analysis of @mellziland's technodiscursive ethos in the Twitter ecosystem

Análisis del ethos tecnodiscursivo de @mellziland en el ecosistema de Twitter

Eduardo Paré Glück¹

 0000-0001-5032-9582

Luis Henrique Boaventura²

 0000-0001-7760-0184

RESUMO: Este artigo objetiva verificar como o perfil @mellziland constrói seu *ethos* tecnodiscursivo na interação com seu interlocutor ao divulgar a ciência na temática da COVID-19 no ecossistema *Twitter*. Trata-se de tuítes sobre a aplicação da vacina CoronaVac em crianças de 3 a 5 anos no Brasil. Do ponto de vista teórico, valemo-nos de pressupostos da ADD, à luz de Paveau (2021), de conceitos como cenografia e *ethos* discursivo, de Maingueneau (2008, 2020), e de estereótipo, conforme Amossy (2019) e Amossy e Pierrot (2022). A análise dos tuítes gerados consistiu nas seguintes etapas, elaboradas com base na proposta de Glück (2021): (i) geração dos dados para análise, na temática da COVID-19; (ii) descrição dos tuítes dos dados gerados a partir do ecossistema *Twitter*; (iii) identificação das estratégias tecnolinguageiras de @mellziland, considerando as categorias da ADD (PAVEAU, 2021); e (iv) aplicação da teoria enunciativo-discursiva de Maingueneau (2008, 2020), para revelar como @mellziland constrói seu *ethos* tecnodiscursivo na interação com seu interlocutor nos tuítes de divulgação científica sobre a COVID-19. A análise revelou que as escolhas tecnoenunciativas de Mellanie corroboram para a construção de seu *ethos* tecnodiscursivo, o qual é revelado como um *ethos* de saber e de credibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnodiscursividade; *Ethos* tecnodiscursivo; *Twitter*.

ABSTRACT: This article aims to verify how the profile @mellziland builds its technodiscursive ethos in the interaction with interlocutors when disclosing science on the theme of COVID-19 in the Twitter ecosystem. These are tweets about the administration of the CoronaVac vaccine for children aged 3 to 5 years in Brazil. From a theoretical point of

¹ Doutorando em Linguística Aplicada (PPGLA-UNISINOS), com estágio de doutoramento na Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Membro dos grupos de pesquisa CCELD (UNISINOS) e Gramática & Texto (NOVA). E-mail: eduardogluck@gmail.com.

² Doutor em Letras (PPGL-UPF). Universidade de Passo Fundo. E-mail: luishboaventura@hotmail.com.

view, we employ DDA assumptions, in the light of Paveau (2021), and concepts such as discursive ethos and scenography, by Maingueneau (2008, 2020), and stereotype, by Amossy (2019) and Amossy and Pierrot (2022). The analysis of the generated tweets consisted of the following steps, based on Glück's (2021) proposal: (i) generation of data for analysis, on the theme of COVID-19; (ii) description of tweets from data generated from the Twitter ecosystem; (iii) identification of @mellziland's technolanguage strategies, considering the DDA categories (PAVEAU, 2021); and (iv) application of Maingueneau's enunciative-discursive theory (2008, 2020), to reveal how @mellziland constructs her technodiscursive ethos in the interaction with her interlocutor in tweets of scientific dissemination about COVID-19. The analysis indicated that Mellanie's technoenunciative choices corroborate the construction of her technodiscursive ethos, which is revealed as an ethos of knowledge and credibility.

KEYWORDS: Technodiscursivity; Technodiscursive ethos; Twitter.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo verificar como el perfil @mellziland construye su ethos tecnodiscursivo en la interacción con su interlocutor al difundir ciencia sobre el tema del COVID-19 en el ecosistema de Twitter. Estos son tuits sobre la aplicación de la vacuna CoronaVac para niños de 3 a 5 años en Brasil. Desde un punto de vista teórico, hacemos uso de los supuestos ADD, a la luz de Paveau (2021), y conceptos como escenografía y ethos discursivo, de Maingueneau (2008, 2020), y estereotipo, según Amossy (2019) y Amossy y Pierrot (2022). El análisis de los tuits generados constó de los siguientes pasos, basados en la propuesta de Glück (2021): (i) generación de datos para el análisis, sobre la temática del COVID-19; (ii) descripción de tweets a partir de datos generados a partir del ecosistema de Twitter; (iii) identificación de las estrategias tecno-lenguajes de @mellziland, considerando las categorías ADD (PAVEAU, 2021); y (iv) aplicación de la teoría enunciativo-discursiva de Maingueneau (2008, 2020), para revelar cómo @mellziland construye su ethos tecnodiscursivo en la interacción con su interlocutor en el tuits de divulgación científica sobre el COVID-19. El análisis reveló que las elecciones tecnoenunciativas de Mellanie corroboran la construcción de su ethos tecnodiscursivo, que se revela como un ethos de conocimiento y credibilidad.

PALABRAS CLAVE: Tecnodiscursividad; Ethos tecnodiscursivo; Twitter.

Considerações iniciais

Este estudo provém de uma pesquisa realizada (MUNIZ-LIMA; GLÜCK; GONÇALVES, no prelo) no âmbito da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a qual se debruçou sobre as estratégias tecnolinguageiras do perfil de @mellziland sobre a aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil. No referido estudo, a análise revelou que a divulgadora científica se vale, entre outros aspectos, da natureza compósita do tecnodiscurso, do fenômeno do tecnodiscurso relatado e do caráter dialogal da interatividade, permitido pelos retuïtes e comentários, para apresentar fatos e embasar argumentos.

Em vista disso, chamou nossa atenção a maneira com a qual a cientista e divulgadora da ciência, Mellanie Fontes-Dutra, constrói sua imagem tecnobenunciativamente ao defender a ciência no ecossistema digital *Twitter*. Esse é o motivo pelo qual decidimos, no presente artigo, observar com afinco como o perfil @mellziland constrói seu *ethos* tecnodiscursivo na interação com seu interlocutor ao divulgar a ciência na temática da COVID-19 no ecossistema *Twitter*, quer seja o objetivo desta investigação. Nesse ínterim, salientamos que, na presente investigação, consoante Paveau (2013, 2021), ao analisar objetos em contexto digital, utilizamos o prefixo “tecn” na nomenclatura. Isso porque se trata de uma abordagem que toma como objeto não mais elementos linguageiros isolados, mas considera todo o ambiente no qual esses estão inscritos. Por isso, a nosso ver, a concepção do “tecn” faz emergir uma nova episteme aos estudos da Análise do Discurso.

Dito isso, justificando nossa escolha para analisar o *ethos* tecnodiscursivo de uma divulgadora científica, ressaltamos que Mellanie Fontes-Dutra é biomédica, doutora com estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por sua dedicação à disseminação científica frente à COVID-19, a cientista recebeu homenagem de Biomédico do Ano, 2021-2027, no Congresso Brasileiro de Biomedicina, Goiânia-GO. Dentre os diferentes subtemas aos quais a cientista e divulgadora se dedicou, destaca-se a aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil. Esse destaque se deve provavelmente ao fato de que, no Brasil, muitos familiares tinham receio de vacinar seus filhos e suas filhas, principalmente menores de 5 anos.

Do ponto de vista teórico, valemo-nos de pressupostos da Análise do Discurso Digital (doravante ADD), consoante Paveau (2013, 2021). Da mesma forma, convocamos categorias e conceitos da Análise do Discurso (AD), como cenografia, *ethos* e estereótipos, à luz de Maingueneau (2008, 2020).

Na sequência, expomos a fundamentação teórica que embasa nossa análise.

Tecnodiscursividade: breve exposição da teoria

Tendo em vista que a presente investigação insere-se no âmbito do discurso

digital, uma vez que nosso ecossistema de análise é o *Twitter*, recorreremos à precursora da ADD, a linguista francesa Marie-Anne Paveau, para dar conta da dimensão tecnolinguageira inerente à nossa investigação. Em vista disso, ao postular sua teoria e a noção de tecnodiscursividade, Paveau (2013, 2021) defende que há uma ligação indissociável entre a matéria linguageira e a matéria tecnológica, um verdadeiro imbricamento do discurso com a tecnologia.

Paveau (2013, 2021) concebe a ADD enquanto uma Linguística Simétrica, a partir do conceito de simetria, cunhado pelo antropólogo, sociólogo e filósofo da ciência Bruno Latour (2012). Para Latour (2012, p. 158), os objetos têm agência, que significa “estar associado de tal modo que fazem outros atores fazerem coisas”. Em vista disso, o pesquisador advoga o mesmo *status* e atenção aos atores humanos e não humanos.

Nesse sentido, a Linguística Simétrica se opõe à Linguística Logocêntrica, pois rompe com a noção de linguístico e extralinguístico. Na perspectiva logocêntrica, há aspectos que competem à linguagem e outros que são exteriores a ela. Isto é, os observáveis são de natureza puramente linguageira, diferentemente da visão simétrica, em que os observáveis se compõem de natureza tecnolinguageira, num verdadeiro compósito. Dessa forma, para Paveau (2021), as produções nativas digitais são co-constitutivas de linguagem e tecnologia, ou seja, há um *continuum* entre o verbal e o não verbal.

Nessa esteira, Paveau (2021, p. 1) explica que

os discursos digitais nativos não são de ordem puramente linguageira; [...] as determinações técnicas coconstroem as formas tecnolinguageiras, e [...] as perspectivas logo e antropocêntricas devem ser descartadas em prol de uma perspectiva ecológica e integradora, que reconhece o papel dos agentes não humanos nas produções linguageiras.

Em vista disso, nesta pesquisa, não concebemos a tecnologia enquanto um elemento extralinguístico, conforme pesquisas pré-digitais, uma vez que é o ecossistema no qual o usuário está inserido que determinará os caminhos e as possibilidades de interação para ele.

Ademais, para alicerçar sua teoria, Paveau (2017, 2021) desenvolve seis características que definem o tecnodiscurso, a saber:

- 1) *composição*: natureza indissociável entre matéria linguageira e matéria tecnológica das produções elaboradas e compartilhadas em contexto digital on-line;
- 2) *deslinearização*: possibilidade tecnolinguageira de conectar dois textos digitais por meio de um elemento clicável, como o *hiperlink*;
- 3) *ampliação*: enunciação aumentada devido à conversacionalidade da Web, ou seja, as postagens on-line são aumentadas por comentários, ou até mesmo por ferramentas de escritas que permitem uma enunciação coletiva, como o Google Docs.;
- 4) *relacionalidade*: relação com outros discursos devido à reticularidade da Web, além da relação entre os próprios aparelhos digitais, devido à sua natureza compósita, a qual produz enunciados em coprodução com a máquina;
- 5) *investigabilidade*: possibilidade de rastreio dos discursos por meio das ferramentas de busca, que os tornam encontráveis ou coletáveis;
- 6) *imprevisibilidade*: ação dos programas e algoritmos que, por intermédio de suas fórmulas matemáticas gerenciados com a máquina, manipulam forma e conteúdo dispostos em contexto digital.

Apresentada, de forma breve, a ADD, bem como suas características, nesta pesquisa, visamos verificar como a natureza compósita e relacional dos textos digitais nativos produzidos por @mellziland interfere em seu *ethos* tecnodiscursivo na interação com seu interlocutor ao compor seus tuítes de divulgação científica na temática em questão.

Cenografia, *ethos*, estereótipos

O *ethos* é moeda corrente de diversas disciplinas, utilizado para designar a “imagem” ou percepção de imagem de um orador, de uma figura histórica ou de um povo. Na Retórica de Aristóteles, especificamente, o “*ethos*” é a terceira parte dos

meios de prova de um orador e significaria algo como “virtude”, referindo-se à ética ou à boa imagem daquele que fala. Como a comunicação (seja concebida em termos de “retórica”, seja concebida em termos de “enunciação”) constitui preocupação antiga da filosofia ocidental, é natural que essas questões tenham se transferido para a linguística e filosofia da linguagem.

As ciências da linguagem parecem ter absorvido o termo “*ethos*” por intermédio, principalmente, do linguista francês Oswald Ducrot a partir da década de 70, com o estabelecimento da AD de linha francesa enquanto disciplina. Posteriormente, outros linguistas passaram a adotar o termo e a associá-lo a uma preocupação com a imagem de si que o locutor³ procura conceber ou que transmite involuntariamente em sua enunciação; dentre eles, estão Ruth Amossy, Marie-Anne Paveau e Dominique Maingueneau.

Neste artigo, trabalharemos com mais ênfase sobre a concepção de *ethos* de acordo com Maingueneau (2008, 2020), devido à sua posição em relação a outras noções bastante úteis providenciadas pelo linguista francês, como *cenar da enunciação*, *cenografia*, *fiador* e *incorporação*. Embora só tenham aparecido em textos de Maingueneau a partir da década de 90, *ethos* e *cenografia* surgem de modo embrionário no início dos anos 80 em sua Teoria da Semântica Global, especificamente no âmbito do modo de enunciação.

A enunciação, conforme argumenta Maingueneau (2008), pode ocorrer simultaneamente em dois espaços: um que é *dado* pela situação de comunicação, da ordem do *gênero de discurso*, e outro que é *construído* pelos parceiros, ou seja: ao mesmo tempo em que o gênero impõe limitações sobre o que é possível dentro do espaço dado aos parceiros da linguagem, estes possuem uma margem de manobra para construir parte da situação. Nessa dualidade, encontra-se a noção de *cenar de enunciação*, que se divide em *cena englobante*, *cena genérica* (ambas no âmbito do espaço dado) e *cenografia* (no âmbito do espaço construído).

A cena englobante é responsável por ligar o discurso a um certo tipo (religioso, político, filosófico etc.), enquanto a cena genérica articula o discurso a um

³ Convém lembrar que há uma diferença entre enunciador e locutor, termos que utilizamos neste artigo de modo não intercambiável: o locutor é considerado o ser social, que habita o mundo real, enquanto o enunciador é considerado o ser de fala, produzido pelo locutor em sua enunciação.

certo gênero (a bula de remédio, o menu gastronômico, o editorial jornalístico, entre outros). A cenografia, por outro lado, já que se envolve no processo de construção do espaço discursivo, é responsável por estabelecer parte da cena que torne pertinente o dizer naquela situação de comunicação; em outras palavras: que valide o discurso do sujeito em um processo que alguns tomam como *mise-en-scène* (colocar em cena), mas que Maingueneau (2008) aborda como escrever ou grafar (*graphos*) em cena. O discurso deve, dentro da margem de manobra que lhe resta para operar ações sobre o espaço, estabelecer as condições necessárias para sua própria concepção. Maingueneau (2008) chama esse processo de “enlçamento paradoxal”, em que a cenografia opera “ao mesmo tempo como quadro e como processo” (MAINGUENEAU, 2008, p. 51), em que enunciar significa, da perspectiva do locutor, instaurar progressivamente o seu próprio dispositivo de fala (MAINGUENEAU, 2008) para, desse modo, atrair o destinatário a um determinado “mundo ético” de valores em que o discurso do enunciador é adequado, pertinente.

Nesse sentido, é importante destacar que Maingueneau (2008, 2020) propõe a interação de diferentes *ethos* para chegar ao *ethos* “efetivo” como imagem de si, sendo eles o *ethos* “dito”, o *ethos* “mostrado”, o *ethos* “discursivo” e o *ethos* “pré-discursivo”, cada qual correspondente às múltiplas imagens do enunciador que adentram a percepção do destinatário e que influenciarão o modo como este compreenderá, efetivamente, o *ethos* daquele.

Nesse sentido, podemos começar pelos estereótipos ligados aos mundos éticos que exploraremos em mais detalhes logo adiante. Considerando que operamos com uma matriz cognitiva do mundo e seus objetos, em que determinadas cenas são “validadas” para ambos os parceiros da linguagem (MAINGUENEAU, 2008), sempre buscamos nessa fonte as referências para nos guiar em nossas interações. Conscientes dessas referências, e cientes do fato de que nossos interlocutores também operam com estereótipos e valores relativamente coincidentes, procuramos orientar nossa imagem com base em uma matriz compartilhada de referências de mundo — um pano de fundo cultural, em outras palavras, ou o que Maingueneau (2008) chamaria de *mundo ético*.

Dessa matriz, partem o *ethos dito*, a imagem de si que o sujeito verbaliza explicitamente (“eu sou isto, não sou aquilo”), e o *ethos mostrado*, a imagem de si que o sujeito deixa transparecer implicitamente em sua enunciação (seja deliberadamente ou não); ambos dão origem ao *ethos discursivo*, que, até certo ponto, é controlado pela enunciação do sujeito porque tem sua construção instaurada discursivamente. Esse mundo ético de valores e estereótipos parcialmente compartilhados dão origem ao não menos importante *ethos pré-discursivo*, a imagem que o destinatário carrega do enunciador antes mesmo que este pronuncie a primeira palavra. Esse *ethos* está fortemente ligado aos estereótipos e a valores pré-concebidos por não ser construído no momento do discurso, mas por habitar o imaginário do destinatário com base em suas referências pessoais e modelos de mundo. Da interação entre os *ethos* discursivo e pré-discursivo resultará o *ethos efetivo*, responsável por produzir efeitos de discurso sobre a cenografia do enunciador.

Evidentemente, os estereótipos que habitam os filtros de percepção do destinatário desempenham grande influência sobre o *ethos* efetivo e sobre a eficácia da cenografia estabelecida pelo enunciador. No que tange à estereotipia no discurso, apelamos mais especificamente as investigações de Amossy (2017) e Amossy e Pierrot (2022), por realizarem bom diálogo com as noções discutidas por Maingueneau (2008, 2020).

Sabemos que negociar a realidade entre sujeitos é uma questão filosófica antiga precisamente, porque a interpretação subjetiva do real é um problema sem solução. Por essa razão, um mundo ético nunca é integralmente compartilhado por uma sociedade, por mais influência que forças unificadoras (como religião ou uma identidade nacional) exerçam sobre os indivíduos.

De acordo com Amossy (2017, p. 46), o “estereótipo é definido como uma representação coletiva fixa, um modelo cultural que circula em discursos e textos”. Sem acesso completo ao sujeito com quem interage, o locutor precisa preencher espaços vazios com base em todo e qualquer outro dado que esteja disponível, ainda que essa leitura recorra a modelos preexistentes baseados em interações prévias do locutor com esse mesmo interlocutor ou com pessoas completamente

diferentes, mas que servirão de avatares de uma dada característica que o locutor julga coincidente com o interlocutor — isso significa o modo de falar, de vestir ou de se portar, dentre muitos outros parâmetros.

Esses modelos estão depositados sobre a memória coletiva enquanto cenas validadas (MAINGUENEAU, 2008), ou seja, cenas de enunciação relativamente aceitas e pacificadas entre os atores da linguagem, embora nem mesmo a cena validada esteja isenta de inevitável variação. Muitas vezes, o nível de aceitação de uma cena se desloca com as alterações culturais impostas a uma sociedade, como foi o caso da natureza essencialmente apolítica de objetos de prevenção contra contaminação viral, como vacinas e máscaras, que ganharam contornos político-ideológicos a partir do advento da COVID-19. Subitamente, uma enunciação a respeito desses objetos (sobretudo na internet, em redes sociais) passou a presumir uma afiliação a um ou a outro pólo do espectro político, e a cena passou a não mais ser necessariamente validada por não conter os mesmos modelos, valores e estereótipos para cada um dos sujeitos, ou seja: não necessariamente estes sujeitos habitariam o mesmo mundo ético referentemente a uma questão que até março de 2020 seria considerada estritamente de saúde pública, mas que a partir daquele mês se tornou de afiliação ideológica e, conseqüentemente, identitária.

Modelos e estereótipos fazem parte, como já discutido, do *ethos* pré-discursivo do sujeito e dos pré-discursos que habitam o pano de fundo cultural compartilhado pelos parceiros da linguagem. De acordo com Paveau (2017, *online*), os pré-discursos são “um conjunto de quadros pré-discursivos coletivos que têm um papel instrucional para a produção e interpretação do sentido em discurso”. Ciente dos pré-discursos que subsumem a situação de comunicação, o sujeito pode operar com os estereótipos disponíveis nesses pré-discursos como heurísticas para guiar sua própria enunciação e tentar controlar, até certo ponto, a percepção que o interlocutor terá de si como enunciador — seria este o processo de mobilização de um *ethos* efetivo a partir da coordenação de suas diversas peças móveis (*ethos* pré-discursivo; *ethos* discursivo; *ethos* mostrado e *ethos* dito).

Quando bem-sucedido, esse *ethos* concede acesso ao mundo ético do enunciador enquanto *fiador* do que é dito por meio de um processo que

Maingueneau (2008) passou a chamar de *incorporação*. Assim, ao acionar os estereótipos corretos, o enunciador mobiliza um *ethos* com o qual o destinatário poderá se identificar, e, a partir de então, ver-se adentrar e percorrer o espaço do mundo ético coreografado pela cenografia do enunciador. Nesse mundo ético, o discurso do enunciador parecerá mais eficaz, mais pertinente, mais "sedutor" — e a imagem de si do enunciador será percebida como mais positiva.

Findada a fundamentação teórica que embasa nossa pesquisa, na sequência, procederemos a uma articulação entre essas questões e a análise do discurso digital em uma breve seção dedicada à metodologia implementada neste artigo.

Percurso metodológico de análise

Os dados gerados⁴ para esta investigação consistem em uma *thread* (sequência, em português) de tuítes de divulgação científica realizados pela cientista e divulgadora Mellanie Fontes-Dutra (@mellziland), no *Twitter*. Na ampla temática da COVID-19, com enfoque na aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil, buscamos analisar como a cientista se revela tecnodiscursivamente ao divulgar ciência a um público não especializado, que são seus seguidores nesse ecossistema digital. Os tuítes foram postados no dia 13 de julho de 2022, dia em que houve reunião da Anvisa para a análise dos dados da CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil. Os dados foram gerados no dia 13 de julho de 2022, às 14h, pelo computador do pesquisador @edugluck, via *Twitter*.

Considerando o grande fluxo de publicação no *Twitter*, procuramos dar conta de um instante discursivo, consoante Moirand (2020), uma vez que, ao tratar da extensão de *corpora* em ambiente digital, a referida linguista defende que o analista de discurso digital possa realizar seu estudo a partir do que ela denomina "pequenos *corpora*". Para Moirand (2020, p. 21), os pequenos *corpora* "possibilitam descrever

⁴ Esta pesquisa emprega a nomenclatura postulada por Santos (2017), em sua dissertação de Mestrado, na Universidade Federal de Pernambuco. A autora adotou o termo "geração de dados" devido, segundo ela, "ao cunho crítico-reflexivo que subjaz à pesquisa, o que subentende uma atuação ativa e efetiva da pesquisadora na produção dos dados" (2017, p. 132). Santos argumenta que, por realizar escolhas, "não se considera uma 'coletora' neutra de informações sobre o mundo social" (SANTOS, 2017, p. 132), ainda que sejam grandes seus esforços na manutenção de uma possível neutralidade durante a geração de dados. (GIERING; GLÜCK, no prelo).

as formas discursivas, raras ou não estabilizadas ainda, [...] bem como as relações entre a linguagem verbal e o mundo (o ambiente, os objetos, os atores e suas ações).”.

Ao desenvolver a noção de pequeno *corpus*, Moirand (2020) postulou três conceitos, visando a dar conta da atualidade de um acontecimento na *Web*. O pequeno *corpus* permite sequenciar determinada produção discursiva em três instâncias: (i) acontecimento discursivo; (ii) momento discursivo; e (iii) instante discursivo. Tais instâncias possibilitam, conforme a pesquisadora, um recorte de *corpus* coerente.

Neste estudo, o acontecimento discursivo refere-se à temática ampla da divulgação científica, ao passo que o momento discursivo concerne aos tuítes postados pela cientista e divulgadora @mellziland. Por fim, o instante discursivo consiste nos tuítes gerados para análise, os quais dizem respeito à aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil.

A análise dos tuítes gerados consistiu nas seguintes etapas, elaboradas com base na tese em desenvolvimento de Glück: (i) geração dos dados para análise, na temática da COVID-19; (ii) descrição dos tuítes dos dados gerados, a partir do ecossistema em que estão inseridos, o *Twitter*; (iii) identificação das estratégias tecnolinguageiras do perfil de @mellziland sobre essa temática, levando em conta as categorias da ADD (PAVEAU, 2021); e (iv) aplicação da teoria enunciativo-discursiva de Maingueneau (2008, 2020), sobretudo quanto à cenografia e ao ethos discursivo, a fim de revelar como @mellziland constrói seu ethos tecnodiscursivo na interação com seu interlocutor ao compor seus tuítes de divulgação científica na temática em questão.

Concluídas as etapas metodológicas, a seguir, passamos à análise dos dados gerados para esta pesquisa.

Análise dos dados gerados

Na presente seção, apresentamos a análise de tuítes postados pela cientista e divulgadora @mellziland em relação à aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil. Para fins desta investigação, selecionamos os

tuítes que se sobressaíram devido aos aspectos relativos à tecnodiscursividade, consoante Paveau (2021), e à cenografia, à luz de Maingueneau (2008, 2020). Toda a sequência de tuítes está disponível na conta do ecossistema *Twitter* de @mellziland⁵.

Divulgadores científicos sempre tiveram um espaço nobre reservado no âmbito da opinião pública, servindo como meio de campo entre os dados duros do método científico e a pessoa comum, interessada apenas, na maior parte das vezes, em saber de que modo a conclusão que levou anos de pesquisa intensa para maturar afetará sua vida. Esses divulgadores ajudam a compor um estereótipo do que constituiria o “cientista” no imaginário popular, de jaleco branco e rodeado por tubos de ensaio. Trata-se de uma cena validada (MAINGUENEAU, 2008), cuja percepção coletiva é pacificada perante a opinião popular como positiva. Há um *ethos* pré-discursivo que se cola ao estereótipo dessa classe e que é resgatado, perante a percepção do destinatário, sempre que um membro dela emite uma opinião.

Há, desse modo, efeito positivo ao se identificar com traços de pertencimento ao grupo “cientistas”. Certa impressão de seriedade, certo crédito, pressuposição de que aquele que fala, o faz de uma posição de profundo conhecimento (mesmo se o tópico não for de sua especialidade). Em qualquer profissão ou linha de trabalho, faz-se presente um aspecto performático ainda que ele seja menor. Nas redes sociais, e especificamente no *Twitter*, há marcas tecnolinguageiras utilizadas frequentemente para reforçar a credibilidade do usuário. O perfil “@mellziland”, de Mellanie Fontes-Dutra, objeto de nosso estudo, utiliza algumas delas, como podemos ver na Figura 1.

Figura 1 – Página inicial de @mellziland no *Twitter*

⁵ Disponível em: <https://twitter.com/mellziland/status/1547272765035651073>. Acesso em: 10 out. 2022.



Fonte: Perfil @mellziland no *Twitter* (2022).

Podemos dividir a página inicial do perfil de @mellziland nas seguintes partes: imagem de cabeçalho, foto de perfil, nome de usuário, biografia e informações complementares. O número de seguidores, outro marcador que costuma conferir credibilidade a um perfil, não está sob controle direto do usuário e não pode ser alterado por meio das ferramentas disponíveis a ele.

Os elementos fulcrais desta página para a ADD são a foto de perfil e o nome de usuário, já que acompanham a pessoa em todas as suas publicações no *Twitter* (as demais só são visualizadas ao acessar a página de @mellziland). Como foto de perfil, Mellanie se utiliza de um item de vestuário típico do profissional biomédico, um jaleco branco, também um elemento visual que resgata de pronto o estereótipo de que tratamos neste artigo. Em seu nome de usuário, Mellanie utiliza o complemento “PhD” (*philosophiae doctor*) para indicar que possui o título acadêmico de doutora. Na sequência, a imagem de cabeçalho, por meio da qual Mellanie divulga uma *newsletter* semanal, estampa um desenho da biomédica que a retrata com jaleco branco, ao lado de uma seringa e do complemento “Cientista de bolso”. A biografia, por sua vez, hospeda a seguinte sequência verbal: “Biomédica, Neurocientista, Pesquisadora (Neuro/Saúde Pública), Professora e #SciComm em @redeanalise”, complementada pela categoria profissional “ciência e tecnologia”, além de endereço

de e-mail, localização geográfica, pronomes, site da Rede Análise e data de ingresso na rede social.

A foto de perfil, o marcador “PhD” no nome de usuário, o desenho na imagem de cabeçalho e as informações da biografia contribuem para ativar o estereótipo de “cientista”, localizado na *doxa* como uma autoridade, sobretudo em momentos de crise social, o que constitui uma cena validada na memória coletiva. Em 2020 e 2021, o *Twitter* esteve repleto de postagens (informativas e desinformativas) acerca da COVID-19 e das políticas públicas implementadas para combatê-la; essas postagens eram organizadas em uma hierarquia obscura, algoritmicamente, de modo que encontrar uma publicação de um especialista entre duas publicações deliberadamente mentirosas, por exemplo, nunca foi incomum nessa rede social. Utilizar “PhD” ao lado do nome de usuário, bem como se portar na foto de perfil com uma caracterização profissional, são modos de discriminar uma publicação das demais, enquanto o apelo ao estereótipo confere credibilidade ao que é dito. À época, muitos divulgadores científicos ascenderam a posições de autoridade nas redes sociais na tentativa de combater a desinformação acerca do Coronavírus e das vacinas; fazer parte desse grupo ajudou a conferir certa coesão social a um lado da guerra informacional, de modo que credibilidade também poderia ser derivada do mero fato de “publicação X” ser de “usuário X”, que faz parte do “grupo de divulgadores científicos que combatem a desinformação sobre a COVID-19 no *Twitter*”, uma cena que foi validada no decorrer da pandemia.

Ao encontrar uma publicação de Mellanie na *timeline* do *Twitter*, há um *ethos* pré-discursivo de credibilidade que se apoia majoritariamente sobre duas bases: 1) o estereótipo do “cientista” ativado pelas marcas tecnolinguageiras utilizadas pela biomédica; 2) a cena validada de que Mellanie faz parte do grupo de divulgadores científicos que construíram uma reputação credível ao longo da pandemia. Esse *ethos* pré-discursivo será, então, complementado (desmentido ou confirmado) pelo *ethos* tecnodiscursivo da publicação feita.

Dando continuidade à análise, a Figura 2, a seguir, exhibe o primeiro tuíte da sequência em análise, no ecossistema em que se insere:

Figura 2 – Tuíte n.1 de @mellziland



Fonte: Perfil @mellziland no *Twitter* (2022).

No que tange ao discurso digital, no tuíte acima, deparamo-nos com um *hiperlink* em forma de vídeo, o qual representa uma marca de deslinearização, própria do tecnodiscurso (PAVEAU, 2021). Eis um caso comum em *corpora* digitais nativos, uma vez que hiperligações conectam dois discursos digitais, consoante Paveau (2021). No caso desse tuíte, trata-se de uma deslinearização do tipo semiótica (PAVEAU, 2021), uma vez que essa marca se apresenta mediante combinação de elementos não verbais, como vídeos, imagens, sons etc. Desse modo, o vídeo do tuíte remete o usuário a um outro ecossistema, o *YouTube*, uma vez que, na época do tuíte, estava ocorrendo ao vivo a reunião sobre a aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil nessa plataforma digital.

Além disso, a escolha por inserir um *hiperlink* ao tratar de um tema científico também estabelece relação com seu *ethos* tecnodiscursivo, levando em consideração que o vídeo clicável, característica do discurso digital, é uma maneira para embasar seu argumento de que as crianças de 3 a 5 anos deveriam tomar a vacina contra a COVID-19.

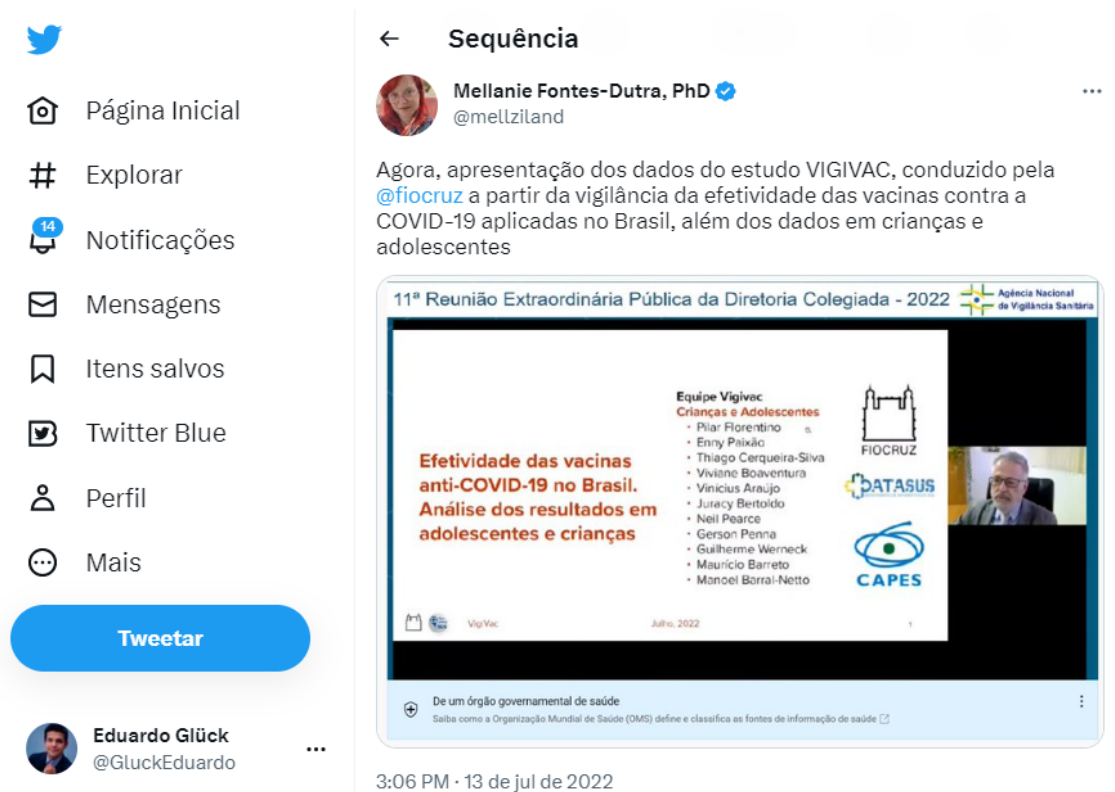
Fundir uma publicação com uma imagem, um gráfico ou um *hiperlink* contribui

para o fortalecimento de uma imagem de si de credibilidade ao mobilizar um *ethos mostrado* de alguém que fez sua pesquisa, que possui um conhecimento tangível do assunto e que é capaz de fornecer fontes, algo constantemente cobrado em publicações de divulgadores científicos no *Twitter* e que eleva o potencial de compartilhamento do post fora dessa rede. Esse mecanismo, responsável por tornar uma publicação atraente para ser compartilhada por seguidores e, desse modo, expandir o círculo de influência de um divulgador da ciência, baseia-se no que Maingueneau (2020) chama de processo de incorporação. Conforme o autor, "a noção de ethos permite refletir sobre a adesão dos sujeitos ao universo configurado pelo locutor" (MAINGUENEAU, 2020, p. 14). Compartilhar uma publicação de @mellziland a respeito da vacinação, além de outros efeitos, posiciona o sujeito instantaneamente em um dos lados do conflito político-ideológico acerca da COVID-19, exibindo adesão a um mundo ético específico, sustentado por cenas validadas para essa comunidade discursiva e por valores éticos incorporados pelo sujeito.

Nessa ótica, Glück (2021, p. 67) defende que a deslinearização em *corpora* digitais nativos pode dar "origem ao fenômeno da heterogeneidade tecnoenunciativa, uma vez que, por meio da inserção e do acesso ao *hiperlink*, observamos duas situações de enunciação (e seus respectivos enunciadores digitais) conectadas em um mesmo fio enunciativo." No caso do tuíte apresentado, a inserção desse elemento semiótico de deslinearização conecta duas situações de enunciação. Quando o usuário clica no *hiperlink*, ele é remetido a um discurso outro, em um outro ecossistema (*YouTube*, nesse caso), mediante o clique. Trata-se, portanto, de uma característica endêmica ao discurso digital nativo, o que é possível a partir da composição da linguagem com a tecnologia.

Dito isso, vejamos, a seguir, na Figura 3, o outro tuíte desta sequência em análise.

Figura 3 – Tuíte n.2 de @mellziland



Fonte: Perfil @mellziland no *Twitter* (2022).

No tuíte acima, é possível observar a inserção de um enunciador digital segundo por intermédio de uma marcação do enunciador primeiro no tuíte. Dito de outra forma, @mellziland, enquanto enunciadora digital primeira, marca um enunciador digital segundo, a @fiocruz. Essa escolha relaciona-se ao seu *ethos* tecnodiscursivo, uma vez que a responsabilidade tecnoenunciativa, no discurso de Mellanie, baseia-se na Fiocruz, que é uma fundação cujo objetivo é promover a saúde e o desenvolvimento social, gerar e difundir conhecimento científico e tecnológico, ser um agente da cidadania⁶. A associação com a Fundação Oswaldo Cruz é responsável por agregar ao *ethos efetivo* de @mellziland o *ethos* pré-discursivo da instituição, sedimentado em uma cena validada de credibilidade, sustentada, por sua vez, pelo estereótipo de que o discurso advindo dessa instituição é mais legítimo do que aquele que se origina a partir de um indivíduo "comum", desamparado por esse *ethos* pré-discursivo. Como argumentam Amossy e Pierrot (2022, p. 130), "toda tomada de palavra desencadeia uma forma de se dizer,

⁶ Informações disponíveis em: <https://portal.fiocruz.br/fundacao>.

ou de se mostrar, a seu público [...]; e esta imagem de si se molda necessariamente, em parte ou na totalidade, em modelos sociais preexistentes". Em suma, trata-se, de um tecnodiscurso relatado, no qual é retomado e divulgado um estudo realizado por @fiocruz (perfil oficial da Fundação Oswaldo Cruz).

Ademais, ainda como escolha argumentativa que embasa sua credibilidade tecnoenunciativa, observamos a inserção de uma imagem clicável. Ao clicá-la, a imagem amplia-se, mostrando um eslaide da reunião que estava ocorrendo da Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre a temática em questão. As informações contidas na imagem, de teor científico, corroboram para construção de um *ethos* de saber, com base nos dados apresentados pela Fiocruz.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo observar como o perfil @mellziland constrói seu *ethos* tecnodiscursivo na interação com seu interlocutor ao divulgar a ciência na temática da COVID-19 no ecossistema *Twitter*. Em vista disso, após termos exposto às marcas tecnolinguageiras na análise do *corpus* de estudo, constatamos diferentes estratégias utilizadas pela enunciatória digital, desde a imagem em seu perfil do *Twitter* e marcas linguísticas (MAINGUENEAU, 2008), até elementos da tecnodiscursividade em seus tuítes (PAVEAU, 2021).

Em relação ao pré-*ethos*, na Figura 1, identificamos que os elementos visuais e tecnolinguageiros contribuem para ativar o estereótipo de cientista: (i) a foto de perfil com jaleco branco; (ii) o marcador "PhD" no nome de usuário, para evidenciar possui o título acadêmico de doutora; (iii) o desenho na imagem de cabeçalho, reforçando esse estereótipo com a estampa um desenho de biomédica ao lado de uma seringa e do complemento "Cientista de bolso"; bem como (iv) as informações da biografia, informando que é biomédica, neurocientista, pesquisadora (Neuro/Saúde Pública), professora e #SciComm em @redeanalise, complementada pela categoria profissional ciência e tecnologia, além de endereço de e-mail, localização geográfica, pronomes, site da Rede Análise e data de ingresso na rede social.

Por sua vez, nas Figuras 2 e 3, enquanto *ethos* tecnodiscursivo, constatamos que a enunciadora utilizou marcas de deslinearização - hiperligação - em seus tuítes, como forma de evidenciar, via tecnodiscurso relatado, o respaldo científico no qual sua postagem se baseia. Nessa estratégia, na Figura 2, Mellanie conecta o discurso outro em seu tuíte como forma de embasamento científico.

A partir do clique, o usuário é remetido a esse outro ecossistema digital, mediante o qual ele pode ter acesso à reunião sobre a aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil nessa plataforma digital (trata-se do caso do tecnodiscurso relatado, pertencente à heterogeneidade tecnoenunciativa). Por essa razão podemos observar que o discurso nativo digital de Mellanie possui um caráter relacional, via característica da relacionalidade (PAVEAU, 2021), visto que o tecnodiscurso relatado conecta diferentes tecnodiscursos devido a sua característica hipertextual.

A par disso, na Figura 3, a divulgadora científica insere um enunciador outro - Fiocruz - como uma responsabilidade tecnoenunciativa, por intermédio do tecnodiscurso relatado, que é endêmico ao discurso digital nativo. Ao fazer essa escolha tecnoenunciativa, a locutora relaciona escritores (tuiteiros) e escreitores, já que se amplia enunciativa e discursivamente seus enunciados primeiros a enunciados segundos, em contexto digital.

Desse modo, os resultados mostram que a atenção às escolhas tecnolingagueiras de Mellanie nos leva à construção do *ethos* tecnodiscursivo projetado. Em outras palavras, as escolhas tecnoenunciativas de Mellanie corroboram para a construção de seu *ethos* tecnodiscursivo, o qual é revelado como um ethos de saber e de credibilidade.

Ademais, mediante as análises, houve uma construção de um ethos tecnodiscursivo de autoridade, a partir de uma enunciadora digital comprometida tanto com a ciência, quanto com as pessoas em geral. Tal comprometimento ocorreu por meio de uma orientação sobre a aplicação da vacina contra a COVID-19 para crianças de 3 a 5 no Brasil, diante do cenário pandêmico do momento em questão. Por fim, salientamos que a presente análise corrobora o fato de que os discursos

digitais nativos são de ordem tecnolinguageira, em um verdadeiro compósito a partir de uma perspectiva ecológica, simétrica e pós-dualista.

Referências

AMOSSY, Ruth. *Apologia da polêmica*. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, Ruth. *La Présentation de soi: Ethos et identité verbale*. França: Presses Universitaires France, 2019.

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. *Estereótipos e clichês*. São Paulo: Contexto, 2022.

GLÜCK, Eduardo Paré. *A heterogeneidade tecnoenunciativa em um conjunto de tuítes reunidos pela hashtag #divulgaçãocientífica*. Orientadora: Maria Eduarda Giering. Co-orientadora: Matilde Gonçalves. 2021. 82f. Qualificação de Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

GIERING, Maria Eduarda; GLÜCK, Eduardo Paré. A tecnodiscursividade no ecossistema *Twitter*: percurso metodológico para análise do discurso digital nativo. In: CORTEZ, Suzana Leite (Org.). *Linguística Textual em contexto digital: questões teóricas e práticas*. Pontes, Campinas, no prelo.

LATOURE, Bruno. *Reagregando o Social*. Bauru, SP: EDUSC, Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, p.69-92, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Variações sobre o ethos*. São Paulo, Parábola, 2020.

MOIRAND, Sophie. A contribuição do pequeno corpus na compreensão dos fatos da atualidade. Tradutores Fernando Curtti Gibin & Julia Lourenço Costa. *Revista Linguagem*, São Carlos, v.36, Dossiê Metodologias de Pesquisa em Ciências da Linguagem, jul./dez. 2020, p. 20-41.

MUNIZ-LIMA, Isabel; GLÜCK, Eduardo Paré; GONÇALVES, Matilde. Tecnodiscursividade, divulgação científica e letramento digital no ecossistema Twitter: análise de estratégias tecnolinguageiras no perfil @mellziland. In: LIMA; BORGES; ZACCHI (Org.). *Estudos na Linguística Aplicada: discursos e formação docente*. PPGL/Ufal, no prelo.



PAVEAU, Marie-Anne. Technodiscursivités natives sur Twitter: une écologie du discours numérique. *Epistémè: Revue internationale de sciences humaines et sociales appliquées*, Séoul, [S.l.], n. 9, p. 139-176, sept. 2013. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00859064/document>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PAVEAU, Marie-Anne. *Les Prédiscours: sens, mémoire, cognition*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2017. Disponível em: <https://books.openedition.org/psn/722>. Acesso em: 19 maio 2023.

PAVEAU, Marie-Anne. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. In: COSTA, J. L.; BARONAS, R. L. (org). 1 ed. Campinas, SP. Editora Pontes, 2021.

*Recebido em: 22 maio 2023.
Aprovado em: 18 jun. 2023.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: Ana Carolina Guerreiro Piacentini
Revisor(a) de língua inglesa: Areta Estefane Belo
Revisor(a) de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



O PNLD e a qualidade dos livros de língua portuguesa no ensino médio (2012 – 2018)

The PNLD and the quality of portuguese textbooks in high schools (2012 – 2018)

El PNLD y la calidad de los libros de lengua portuguesa en la enseñanza media (2012 – 2018)

Eduardo Perioli Júnior¹

 [0000-0001-5012-5731](https://orcid.org/0000-0001-5012-5731)

RESUMO: Este artigo busca elucidar a construção de critérios de qualidade e excelência em livros didáticos de língua portuguesa, utilizados no ensino médio brasileiro, principalmente nas escolas públicas, entre os anos de 2012 e 2018. A investigação é feita com base na análise dos guias de avaliação dos livros em ambos os anos, descobrindo critérios e a mudança proposta entre as Organizações e Parâmetros Curriculares Nacionais (OCN/PCN) vigentes em 2012 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Ao instituir tais critérios, em consonância com as reflexões de Chartier (1990), Choppin (2004), Munakata (1997), Silva e Correia (2004) e Soares (2004), o PNLD nos mostra como ele e os outros documentos, em cada momento, impõe uma certa ordem aos livros, estabelecendo suas condições e usos, além de adotar os critérios curriculares de língua portuguesa através dos respectivos eixos de ensino: leitura, escrita, oralidade, literatura e conhecimentos linguísticos. O presente estudo acaba por revelar uma ideia de continuidade dos processos, com certos desenvolvimentos, de acordo com a mudança dos documentos, além de uma incessante busca por inovação e presença de um monopólio editorial.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Nacional do Livro Didático; Ensino de língua portuguesa; Livros didáticos.

ABSTRACT: This article seeks to elucidate the construction of quality and excellence criteria for Portuguese language textbooks used in Brazilian high schools, mainly in public schools, between the years 2012 and 2018. The investigation is based on the analysis of the evaluation guides of the books in both years, discovering criteria and the proposed change between the National Curricular Organizations and Parameters (OCN/PCN) prevailed in 2012 and the National Common Curricular Base (BNCC) prevailed in 2018. By establishing such criteria, in line with the reflections de Chartier (1990), Choppin (2004), Munakata (1997), Silva e Correia (2004), and Soares (2004), the PNLD shows us how it and the other documents, at each moment, impose a certain order on the books, establishing its conditions and uses, in addition to adopting the curricular criteria of the Portuguese language through

¹Doutor em Educação. Professor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: e.perioli@gmail.com

the respective teaching axes: reading, writing, orality, literature and linguistic knowledge. The present study ends up revealing an idea of continuity of processes, with certain developments, according to the change of documents, in addition to an incessant search for innovation and the presence of an editorial monopoly.

KEY-WORDS: National Textbook Program; Portuguese language teaching; Textbooks.

RESUMEN: Este artículo busca dilucidar la construcción de criterios de calidad y excelencia para los libros de texto de lengua portuguesa utilizados en la enseñanza secundaria brasileña, principalmente en las escuelas públicas, entre los años 2012 y 2018. La investigación se basa en el análisis de las guías de evaluación presente en los libros en ambos años, descubriendo criterios y la propuesta de cambio entre las Organizaciones y Parámetros Curriculares Nacionales (OCN/PCN) vigentes en 2012 y la Base Curricular Común Nacional (BNCC) vigente desde 2018. Al establecer tales criterios, en línea con las reflexiones de Chartier (1990), Choppin (2004), Munakata (1997), Silva e Correia (2004) y Soares (2004), el PNLD nos muestra cómo él y los demás documentos, en cada momento, imponen directrices en los libros, estableciendo sus condiciones y usos, además de adoptar los criterios curriculares de la lengua portuguesa a través de los respectivos ejes didácticos: lectura, escritura, oralidad, literatura y saber lingüístico. El presente estudio termina por revelar una idea de continuidad de procesos, con ciertos desarrollos, según el cambio de documentos, además de una incesante búsqueda de innovación y la presencia de un monopolio editorial.

PALABRAS CLAVE: Programa Nacional de Libros de Texto; Enseñanza de lengua portuguesa; Libros didácticos.

Introdução

A leitura dos documentos oficiais da área educacional e a grande variedade de materiais didáticos existentes nos levam a indagar: Como são compostos esses materiais? Quais são os títulos tidos como os melhores do mercado? Quais são esses conceitos de *melhor e pior* e como são construídos para o universo dos livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio? Além disso, há uma constância no conceito de qualidade proposto na concepção de tais materiais?

Primeiramente, devemos retomar como o ensino de língua portuguesa, antes mesmo da elaboração dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1997b), publicados na década de 1990, era estruturado. O ensino de língua materna centrava-se, essencialmente, na gramática, sem um olhar específico para os eixos de literatura ou produção de textos escritos. Segundo Soares (2004), o ensino de língua portuguesa vinha de uma tradição, desde a antiguidade, pautado em conceitos clássicos, como retórica, oratória, poética, e, somente a partir da década de 1980, a linguística, a partir de um olhar mais científico, passou a ocupar o seu

lugar na escola.

Grande parte dos livros didáticos de língua portuguesa apresentam um isolamento entre os eixos da disciplina, principalmente, gramática, literatura e produção de textos escritos, nos quais, podem destacar ainda a – quase – exclusão dos eixos de oralidade e leitura. Sendo assim, observamos que eles são tratados como complementares, porém isolados. Um exemplo seria a ideia de utilizar um texto literário para que o estudante tenha contato com exercícios de gramática normativa, o que não garante a ele contato com conceitos literários. A partir dessa concepção, percebe-se aquilo que Chartier (1990) chama a atenção de uma apropriação de discursos a partir da leitura para uma compreensão de si mesmo e do mundo.

Ao olharmos as preocupações atuais com o ensino de língua portuguesa, vemos uma aproximação entre os eixos supracitados. Hoje, os documentos oficiais do governo federal, como a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, deixam claro a preocupação com o ensino relacionado com o texto, a partir dos gêneros do discurso. Não há mais uma separação entre leitura, escrita, gramática, literatura e a oralidade, mas sim uma complementação que une os cinco eixos, principalmente, de Linguística Textual.

Levando essas preocupações em consideração, deve-se destacar as funções que o livro didático deve cumprir. Segundo Choppin (2004), elas são quatro: referencial, instrumental, ideológica e documental; a função referencial está relacionada com a constituição do livro como um suporte de conteúdos a serem transmitidos; a função instrumental está relacionada à aquisição de competências a partir da prática de métodos de aprendizagem pela proposição de exercícios ou atividades; já a função ideológica e cultural aponta para que o livro assuma um papel político, constituindo-se num importante meio de construção de uma identidade social através de seus conteúdos. E ainda, os livros apresentam a função documental, uma vez que os textos se apresentam como uma rica fonte de análise para investigações.

Silva e Correia (2004) apontam a importância do livro didático para a reconstituição da história das disciplinas escolares e o papel que ele ocupa dentro

daquilo que Dominique Julia (2005) chama de cultura escolar, sendo o livro, portador de vários aspectos, constituindo-se como um rico objeto e fonte de estudos, ocupando um lugar privilegiado ao orientar o desenvolvimento de programas, instruir professores, alunos e gestores a partir de políticas vigentes em determinados momentos históricos. Além disso, textos publicados em diferentes momentos podem revelar configurações divergentes de uma mesma disciplina ao longo do tempo.

Estabelecer parâmetros para aprovação, adoção e construção de critérios de qualidade dos livros de língua portuguesa para o ensino médio, em diferentes momentos, nos permite evidenciar dimensões essenciais de produção e circulação de tais textos, assim, ao examinar diferenças e semelhanças na escrita dos títulos e sua edição, permite-se estudar o reflexo a partir dos debates curricular, pedagógico e político refletidos no Guia do PNLD.

É interessante refletir sobre quem seria o público leitor do Guia publicado pelo PNLD, segundo Munakata (1997), em última instância, o Guia é escrito, essencialmente, para as editoras, pois ele é um elemento de impacto na produção e na demanda de consumo dos textos didáticos, sendo que os professores foram ocupando lugar na cadeira de concepção do Guia ao longo dos anos, ao ponto de que indicam os livros a serem usados nas salas de aula – em alguns contextos. Ele deixa claro que o Estado passa a ter uma grande interferência durante o processo de produção e demanda das editoras com relação à concepção de seus textos didáticos, tal controle gerou conflitos ao longo do tempo, pois nem sempre o governo esteve disposto a atender os interesses do mercado editorial.

Ao lembrarmos que as editoras são empresas que visam o lucro, elas adequam seus materiais visando os clientes finais, ou seja, o governo, aquele que aprova os materiais pelo PNLD, já que ele é o maior comprador dos livros didáticos no Brasil. Assim, ele impõe pontos a serem padronizados como os de qualidade, levando-nos a pontos centrais deste artigo: como lidar com as diferentes concepções dos critérios de avaliação dos livros didáticos, já que de um lado temos a visão governamental que impõe às editoras um padrão do livro didático a partir de seus critérios qualitativos e, por outro lado, a visão dos professores que, em muitos casos, diverge da visão governamental que é centrada, muitas vezes, em questões

teóricas e ignora a prática dos professores em sala de aula e sua realidade. O porquê de levar em consideração e contrapor a concepção de critérios dos professores é que, ao final do processo de construção e escolha dos livros didáticos, a aplicação e uso dos materiais é única e exclusivamente deles.

E por que comparar os Guias de 2012 e 2018? Devemos levar em consideração as mudanças propostas em tais contextos, a começar pelos documentos que guiavam o ensino de língua portuguesa em 2012, as Organizações e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a; 1997b) e em 2018, a Base Nacional Comum Curricular. Tais documentos apresentam diferenças consistentes no tratamento da disciplina, o que implica, consideravelmente, a construção do PNLD, além das mudanças governamentais ao longo desse período, o que nos revela até mesmo a concepção no programa ao analisarmos os editais, desde o modelo de escolha da instituição responsável ao modelo de análise dos livros. Além disso, ao modelar a qualidade dos livros didáticos, o Programa, influenciado por todos esses fatores, é um documento essencial da história da educação brasileira para entendermos vários processos, como discursos de inovação, tradição, metodologias, etc. relacionados ao ensino de língua portuguesa no Brasil.

Materiais e métodos

Como já foi exposto anteriormente, o artigo tomou como fonte o catálogo de livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD em 2012 e 2018 e as resenhas escritas pelos avaliadores, e tem como objeto de análise a construção de critérios que direcionam a adoção desses livros pelos professores de língua portuguesa do ensino médio. Com isso, temos uma análise documental, de caráter qualitativo, analisando catálogos, resenhas de avaliadores e os próprios critérios de qualidade e excelência utilizados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A partir desses conceitos, podemos avaliar como são construídos os critérios de avaliação propostos pelo PNLD (BRASIL, 2012; 2018) e como esses critérios respondem à demanda das editoras com relação ao governo e aos professores em sala de aula, para assim podermos chegar mais perto das definições acerca dos

critérios e às quais demandas eles realmente atendem: a do governo, visando suas políticas públicas, e dos professores, alvo direto das políticas relacionadas ao livro didático, claro que tais conceitos acabam por se cruzar com a demanda atribuída às editoras, que cumprem uma função importante para o processo de circulação e produção desse material.

O Manual dos Manuais: Os Guias do PNLD e a construção de patamares de qualidade

Devemos analisar três elementos em relação aos Guias que formam o Programa Nacional do Livro Didático de 2012 e 2018: sua organização, sua concepção e sua estrutura, para que assim possamos defini-los enquanto categoria de material. De acordo com os seus próprios objetivos, os Guias têm como premissa auxiliar professores e gestores na escolha e na melhor forma de uso dos livros didáticos indicados por eles nas escolas brasileiras, com isso, devemos levar em consideração que eles ainda apresentam reflexões ligadas ao ensino de língua portuguesa e à própria estrutura e funcionamento do ensino médio brasileiro. Com tais informações iniciais, podemos dizer que os Guias se colocam enquanto um gênero híbrido, que se configura desde um manual de escolha de materiais didáticos até um documento teórico-metodológico sobre ensino de língua portuguesa e sobre o sistema educacional brasileiro.

Ao iniciarmos nossa análise mais detalhada pela apresentação de ambos os Guias, temos, logo de início, a apresentação de seus objetivos, colocando que ele deve ser um grande auxiliador para a escolha adequada dos livros didáticos de língua portuguesa, o que nos leva a pensá-lo enquanto um manual de escolha de livros didáticos, o que justifica a escolha da nomenclatura *manual dos manuais*. Com isso, de acordo com os estudos de Cunningham (2000), devemos levar em consideração que os manuais para professores podem ser divididos em três categorias: i) os manuais de métodos, que seria um manual com reflexões e indicações práticas para o trabalho pedagógico, o que ambos os Guias apresentam,

visto que há uma ampla reflexão acerca do funcionamento e das concepções que orientam a formação do ensino médio brasileiro em ambos; ii) os manuais de discursos e princípios, composto por teorias ligadas às disciplinas escolares, o que se faz bastante presente nos Guias, uma vez que ambos buscam uma discussão intensa sobre o papel e o funcionamento da disciplina de língua portuguesa no ensino médio e iii) os manuais de introdução à psicologia educacional que, segundo o autor, seriam livros que oferecem uma compreensão filosófica para os professores em início de carreira, aqui temos o ponto de contato mais complexo entre os Guias e as teorias de Cunningham (2000), mas ainda assim, podemos dizer que os Guias do PNLD poderiam se relacionar a esta categoria de material, uma vez que serviriam não só professores em início de carreira, mas a todos os professores que busquem uma reflexão em torno da disciplina no ensino médio.

Para além de um material de guia de escolha, podemos também citar os Guias do PNLD como um material de orientação de escrita para futuros materiais didáticos, já que, baseado em diferentes documentos, como as Organizações Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) e o Documento Orientador do ensino médio (BRASIL, 2009), no caso do Guia de 2012, e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), no caso do Guia de 2018, ele dita tendências e modelos de escrita, servindo como um padrão a ser seguido futuramente para os autores que desejam futuras aprovações nos próximos Programas.

Em ambos os Guias, vemos uma discussão substancial no que tange o ensino de língua portuguesa, buscando uma relação entre a prática cotidiana dos professores e as prescrições dos documentos oficiais, para que assim, o professor consiga analisar e avaliar os materiais mais adequados ao seu cotidiano escolar, com isso, vemos um destaque na relação entre oralidade e escrita e a construção plena da cidadania, além do papel da literatura nessa equação a partir de sua função social e do contato que ela proporciona com a cultura e o patrimônio artístico nacional.

Assim, os documentos propõem duas reflexões ao leitor acerca de o que se deve ensinar no âmbito da língua portuguesa no ensino médio e qual é a finalidade deste ensino. Com isso, uma nova questão se coloca: a dicotomia entre tradição e

inovação, vinculada as teorias de ensino que questionam a gramática normativa, a literatura pautada na historiografia e ausência de contato com o texto literário etc. Propostas são colocadas inicialmente para responder a tais questionamentos, como uma proposta de formação de leitores de textos literários com maior fluência e contato com textos de gêneros mais variados e de maior circulação social, com um maior contato com as culturas juvenis e grande valorização das teorias da sociolinguística variacionista, principalmente, para quebrar os paradigmas da gramática normativa e pensar os usos sociais da língua. Em relação à finalidade do ensino, os principais pontos vão de encontro à Linguística Textual, no que tange à construção de sentidos do texto, a formação de leitores e escritores proficientes e a capacidade de identificação de estruturas gramaticais para além da frase, principalmente em relação ao texto.

Com isso, chegamos aos chamados *patamares de qualidade*, conhecidos também como eixos que compõem a disciplina de língua portuguesa ao longo do ensino médio. Cada um deles é apresentado e pensado de modo a buscar inovações: o eixo da leitura se apresenta como aquele que formará a criticidade dos alunos através de práticas de letramento a partir do reconhecimento de características e estruturas de diferentes gêneros textuais de ampla circulação social. O Guia de 2012 traz mais especificidade em relação a este eixo, colocando que ele está relacionado aos outros eixos e se afasta deles quando tratamos, especificamente, da leitura literária, enquanto o Guia de 2018 já aponta uma maior independência deste eixo, questão que já reflete também as novas diretrizes da BNCC.

O eixo chamado de *Coletâneas* em 2012 é renomeado de *Literatura* em 2018, e podemos observar um destaque às leituras clássicas da literatura lusófona, sem espaço para questionar os porquês de tanto destaque a tais autores e obras, o que contrasta com as ideias que se apresentam em outros eixos, principalmente na leitura, na ideia de conhecer gêneros variados.

A produção de textos escritos se apresenta bastante preocupada na formação das práticas cidadãs dos estudantes, articulando-se às discussões mais atuais e politizadas e com propostas de produções multimodais, sempre contextualizadas e a

partir de situações de comunicações reais.

A linguagem oral era o eixo menos explorado em 2012, apresentando-se aliada a outros eixos, buscando ainda, naquele tempo, seu espaço enquanto eixo, o que muda em 2018, aparecendo com mais espaço, voltada às práticas argumentativas, os usos públicos da linguagem oral e sempre propondo atividades complexas e que valorizem as dualidades entre fala e escrita.

Os conhecimentos linguísticos foram bastante problematizados em 2012, principalmente em relação às questões tradicionais da gramática normativa, propondo articulações com a literatura para tentar sanar tais questões e buscando possíveis inovações, abrindo novas possibilidades para os usos sociais da língua, enquanto em 2018, tal problematização não se coloca e o eixo se apresenta contextualizado, em função dos outros, com uma grande ênfase na variação e nas questões sociolinguísticas.

Tradição e inovação no ensino de língua portuguesa no PNLD

Quando falamos em inovação e tradição no ensino, inúmeras questões podem ser levantadas e não seria diferente quando analisamos materiais como os Guias do Programa Nacional do Livro Didático, que indicam uma busca incessante por inovação, principalmente no Guia de 2012, posterior à homologação da BNCC, indicando um movimento político, relacionando os discursos chamados de *tradicional* e *inovador* à mudança de legislação.

Alguns conceitos nos dão ferramentas para analisar tais movimentos, principalmente na esfera discursiva. Beech (2013) e Steiner-Khamsi (2002) nos apresentam conceitos de transferência educacional, elucidando como tais movimentações podem ocorrer. Segundo os autores, métodos, modelos e sistemas podem ser propostos dentro de uma realidade, mas, para que sejam colocados em prática, é necessário pontuar o que havia ali antes de sua implementação, levando em consideração um choque cultural que ocorre entre realidades, já que toda e qualquer mudança demanda tempo e elementos externos a ela, como a legislação, por exemplo.

Ao olharmos os preceitos chamados de *inovadores* colocados no Guia de 2012, como maior uso de tecnologias, valorização da oralidade, distanciamento da literatura canônica e aproximação de leituras da cultura juvenil, vemos que a avaliação realizada das coleções de 2012 deixa em evidência a falta de tais elementos, apontando para um ensino tradicional, pautado em práticas consideradas inadequadas aos tempos atuais, como o excesso da gramática normativa e a visão historiográfica da literatura. O Guia de 2018 aponta para algumas mudanças na direção da *inovação*, principalmente pelo fato de que a Base Nacional Comum Curricular tenta garantir e suprir algumas necessidades relativas a essa busca.

Ainda segundo os autores, a transição entre processos deve levar em consideração três pontos cruciais: o papel exercido pela tradição local, que se aplica aqui à formação dos profissionais atuantes, talvez presos a um modelo considerado *tradicional* e a própria história e estrutura da disciplina, que foi mudando suas características ao longo de sua trajetória, chegando, principalmente em 2018, a uma organização por competências, habilidades e campos de atuação, tentando preencher lacunas de teorias e documentos anteriores no que tange à busca por um ensino considerado mais moderno e tecnológico e, enfim, as próprias crenças que rondam o ensino, como espécies de mitos, que se cristalizam ao longo do tempo como o que é bom ou ruim dentro do ensino de língua portuguesa.

Com isso, principalmente por estarmos falando de elementos discursivos que não conseguem ser medidos nacionalmente na prática, criam-se resistências provenientes de várias esferas: gestão, professores, alunado, editoras e governo, pois, em todos os grupos, encontraremos indivíduos prós e contrários às mudanças, ligadas aos três pontos citados anteriormente.

Podemos ver, a partir de todos os aspectos levantados, que esses argumentos criam um mito (Schriewer, 2009) sobre o ensino de língua portuguesa, ou até mesmo sobre a função e os objetivos reais do ensino médio, esses mitos seriam propostas e planos para o ensino elaborados por especialistas da área da Educação, sendo racionalizados, e, portanto, são colocados como pontos de chegada e modelos ideais para o ensino.

O mito criado em torno do ensino de língua portuguesa, através dessa tão

buscada inovação, pode ser colocado exatamente desta maneira: são teorias e trabalhos compostos por especialistas e que chegam aos professores da educação básica e, no caso deste artigo, aos escritores e produtores dos livros didáticos, como horizontes a serem alcançados e modelos ideais de ensino. A problemática que envolve a criação e a circulação do mito é que, nem sempre, a experiência dos professores é levada em consideração, e, principalmente, ignora e busca-se apagar as teorias e o passado já existente sobre determinado assunto, criticando-as e não pensando em, talvez, aproveitá-las ou aprimorá-las para podermos chegar a tão cobiçada inovação sem desvalorizar as teorias anteriores e as práticas e experiências dos professores.

Temos colocada aqui uma visão e um modelo de análise para tratarmos as tão buscadas inovações acerca do ensino de língua portuguesa, trata-se de um modelo que nos permite analisar e propor uma reflexão de que as teorias voltadas para estes tópicos em discussão, talvez, deversem ter uma participação mais ativa de agentes da educação, como professores, coordenadores e diretores de escola, já que o mito funciona como elemento de difusão de modelos de ensino, não deixando assim, espaço para que leitores do Guia, por exemplo, possam tirar suas conclusões e não se sintam julgados pelas suas escolhas de práticas pedagógicas dentro de sala de aula, e que possam, sim, através da leitura das prescrições de especialistas, aprimorar suas práticas e até mesmo chegar a tão sonhada inovação.

Steiner-Khamsi (2002) reflete, ainda, sobre os papéis do discurso na formação e na implementação de modelos ou métodos, sendo que todo o processo se coloca em três esferas: o discurso, a ação e a implementação política. O discurso político está relacionado ao estudo do comprometimento daquilo que pode ser colocado em prática, ou seja, a formação de bases teórico-metodológicas para a produção dos materiais didáticos de língua portuguesa, esfera na qual ambos os Guias estão imersos, pois as discussões realizadas dentro dos documentos dão conta de guiar e auxiliar seus leitores em tais questões.

A ação é uma esfera para além do discurso, pois precisa ser concretizada e os Guias do PNLD, através do programa como um todo, se configuram como documento orientador de escolhas e escritas. Pode ser pensado como resultado de

uma política pública, ou seja, fruto de uma ação política, definida pelo governo federal para os estabelecimentos públicos de educação básica de todo o país, instituindo as diretrizes para a adoção dos materiais.

Porém, ao analisarmos a implementação, temos um grande desafio em nossas mãos, pois o documento traz diretrizes para o ensino de um país com dimensões continentais, sendo muito difícil equalizar quem, quando e onde tudo é, ou não, aplicado nas salas de aula, durante as aulas de língua portuguesa. Se conseguirmos garantir que tal esfera seja observada e analisada, podemos atestar o sucesso de um modelo, no caso, se as políticas públicas e as teorias que guiam a produção dos Guias chegaram, de fato, nas escolas, através da escolha dos materiais didáticos. Devemos levar em consideração que temos dois contextos diferentes e que o Guia de 2018 busca atestar o sucesso das teorias e reflexões propostas nos guias anteriores.

Toda e qualquer mudança, segundo Beech (2013) e Steiner-Khamsi (2002) precisa ser motivada por uma força essencialmente política, voltada às minorias, o que, no caso dos documentos aqui analisados, seria o jovem brasileiro do ensino público, que dedica sua vida aos estudos, mas também, muitas vezes, ocupa um lugar no mercado de trabalho e com uma renda baixa. Com isso, é necessário que o ensino de língua portuguesa, através de seus materiais, atinja estes alunos, favoreça a eles acesso à cultura e à informação através dos eixos que compõem a disciplina. Assim, podemos observar que os próprios Guias apontam a função que os eixos cumprem para levar esse jovem a uma melhor condição cultural e escolar, como, por exemplo, o papel exercido pela literatura no contato do jovem com a arte da língua como mecanismo cultural para a formação crítica do jovem enquanto cidadão.

Os caminhos entre 2012 e 2018

O Guia de 2012 apresenta 11 coleções aprovadas, apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 1 – Livros aprovados no PNLD 2012 – Língua Portuguesa

TÍTULO	EDITORA	AUTORES	EDIÇÃO/ANO
Língua Portuguesa - Linguagem e Interação	Ática	Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Jr.	3ª Edição, 2010
Linguagem em Movimento	FTD	Carlos Cortez Minchillo e Izeti Fragata Torralvo.	1ª Edição, 2010
Novas Palavras - Nova Edição	FTD	Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio.	1ª Edição, 2010
Português - Contexto, Interlocução e Sentido	Moderna	Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luíza M. Abaurre.	1ª Edição, 2010
Português - Literatura, Gramática e Produção de Texto	Moderna	Douglas Tufano e Leia Luar Sarmento.	1ª Edição, 2010
Português: Linguagens	Saraiva	Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja.	7ª Edição, 2010
Projeto Eco – Língua Portuguesa	Positivo	Roberta Hernandes Alves e Vima Lia de Rossi Martin.	1ª Edição, 2010
Ser Protagonista - Português	SM	Ricardo Gonçalves Barreto	1ª Edição, 2010
Tantas Linguagens - Língua Portuguesa, Literatura, Produção de Textos e Gramática em Uso	Scipione	Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção.	1ª Edição, 2007
Viva Português	Ática	Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Sílvia Letícia de Andrade.	1ª Edição, 2011
Português: Língua e Cultura	Base Editorial	Carlos Alberto Faraco	1ª Edição, 2010

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já as 11 coleções aprovadas em 2018 foram:

Tabela 2 – Livros aprovados no PNLD 2018 – Língua Portuguesa

TÍTULO	EDITORA	AUTORES	EDIÇÃO/ANO
Linguagem e Interação	Ática	Carlos Alberto Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior.	3ª Edição, 2016
Português - Contexto, Interlocução e Sentido	Moderna	Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luíza M. Abaurre.	3ª Edição, 2016
Esferas da Linguagem	FTD	Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção.	1ª Edição, 2016
Ser Protagonista - Português	SM	Ana Elisa de Arruda Penteado, Andressa Munique Paiva, Cecília Bergamini, Heidi Strecker, Isabella Almohalha, Lília Santos Abreu-Tardelli, Manuela Prado, Marianka Gonçalves Santa-Bárbara, Matheus Martins, Mirella L. Cleto, Ricardo Goçlaves	3ª Edição, 2016

		Barreto.	
Novas Palavras	FTD	Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio.	3ª Edição, 2016
Vivá – Língua Portuguesa	Positivo	Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade.	1ª Edição, 2016
Português: Língua e Cultura	Base Editorial	Carlos Alberto Faraco	4ª Edição, 2016
Português Contemporâneo – Diálogo, Reflexão e Uso	Saraiva	Carolina Dias Vianna, Christiane Damien, William Cereja	1ª Edição, 2016
Veredas da Palavra	Ática	Roberta Hernandez, Via Lima Marin.	1ª Edição, 2016
Português – Trilhas e Tramas	Leya	Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Rozário Starling	2ª Edição, 2016
Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem	Moderna	Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo	1ª Edição, 2016

Fonte: Elaborado pelo autor.

A aprovação da coleção através do PNLD representa a viabilização, pelo Ministério da Educação, da comercialização nas escolas públicas do Brasil, embora a não aprovação não signifique o descarte da coleção, uma vez que escolas privadas não são restritas a escolher aqueles aprovados, representando um esforço de edição e divulgação menores por parte dos não aprovados. É interessante notarmos a comparação da presença e ausência das editoras em ambas as avaliações:

Tabela 3 – Editoras no PNLD de 2012 e 2018

EDITORAS	2012	2018
Ática	2	2
FTD	2	2
Moderna	2	2
Saraiva	1	1
Positivo	1	1
Edições SM	1	1
Scipione	1	0
Base Editorial	1	1
Leya	0	1
Total	11	11

Fonte: Elaborado pelo autor

A presença de algumas coleções ao longo dos dois Guias representam uma

continuidade da editora no Programa, como é o caso das editoras Ática, FTD e Moderna, todas com duas coleções aprovadas nos dois anos em questão. As editoras Saraiva, Positivo, SM e Base Editorial garantiram a aprovação de uma coleção em ambos os anos, enquanto a Scipione garantiu uma coleção em 2012 e perdeu em 2018, dando lugar à editora Leya. Essa estabilidade presente nos revela um esforço de investimentos para garantir a compra e a distribuição das coleções pelas escolas públicas do Brasil, o que estabelece um ganho financeiro expressivo para as editoras. Além disso, 4 das onze coleções foram aprovadas em ambos os anos analisados, além da coleção Viva Português/Vivá língua portuguesa, que mudou de editora (Ática, Positivo), mas se manteve também.

Os Guias apresentam as avaliações através das resenhas dos seguintes elementos: Pontos Fortes, Pontos Fracos, Destaque, Programação de ensino e Manual do Professor. A análise dos pontos fortes revela a literatura como ponto alto das coleções, trazendo novas metodologias e perspectivas de ensino, com um olhar voltado à formação de um leitor de literatura, para além de propostas de escrita, através do contato com o cânone lusófono e novas leituras da realidade do aluno, como da literatura africana de língua portuguesa, apontada com mais frequência e mais maturidade nas coleções de 2018, nas quais a legislação em torno desse assunto já estava mais consolidada, e de estudos mais completos sobre o tema.

Os pontos fracos, em 2012, estão mais voltados à pouca ou nenhuma presença da oralidade enquanto um eixo independente e com uma discussão teórico-metodológica própria e consolidada; a situação muda em 2018, quando a oralidade parece mais consolidada e o ponto fraco ganha espaço como a falta de adaptação à BNCC e também nas metodologias acerca do ensino dos conhecimentos linguísticos e a perspectiva da gramática escolar, tida como tradicional e retrógrada.

Os destaques são próximos aos pontos fortes, além da grande convergência entre os cinco eixos e a busca de um valor unitário para a disciplina, como busca a BNCC em 2018 e também o trabalho a partir das habilidades e competências que formam cada um dos eixos, além dos chamados *conteúdos*, que foram perdendo espaço ao longo do Programa. Um destaque recorrente é a articulação entre os

eixos de ensino, o que proporciona ao professor e ao aluno uma maior noção de unidade com relação à disciplina de Língua Portuguesa, para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam ver que, na verdade, o objetivo central do ensino é a relação entre todos os eixos.

Os manuais do professor, em ambos os Guias, buscam ser bastante didáticos, com discussões sobre atividade, teorias, métodos, olhar preciso sobre os eixos e, além de tudo, em 2018, uma vasta discussão sobre habilidades e competências e o papel da BNCC no ensino de língua portuguesa, o que não era uma preocupação tão grande ou fundamentada em 2012. São todos bem avaliados, o que nos revela uma preocupação válida sobre a preparação dos professores para o uso e a identificação com o material.

Em relação ao estudo de cada um dos eixos, podemos fazer a seguinte reflexão: a leitura aparece como um eixo independente, porque, mesmo sendo possível articulá-la a outros eixos, ela deve manter sua identidade, valorizando a teoria dos gêneros do discurso, a formação de um leitor crítico e fluente, além de uma reflexão fundamentada sobre o papel e os usos sociais da linguagem, como a materialidade e características de cada gênero a ser trabalhado além de linguagens não-verbais. Por ser um eixo clássico, presente desde a alfabetização, entre 2012 e 2018, percebemos uma linearidade no trabalho com ela.

A literatura é um dos eixos que mais apresenta mudanças e inovações ao longo dos anos, pois os gêneros literários são diversos, além de uma preocupação crescente entre 2012 e 2018 com a escrita literária, tão cara à BNCC. A perspectiva da historiografia literária perde lugar para as leituras e escritas integrais do texto literário, buscando uma descoberta inovadora para o estudante, para além do cânone e uma identificação com os textos contemporâneos, sem deixar de lado o peso e a importância do clássico.

Em relação à produção do texto escrito, os Guias apontam que as coleções vêm buscando uma maior preocupação com questões de circulação e papéis sociais dos textos a serem produzidos, com uma variedade maior de gêneros, além disso, demonstra uma reflexão importante entre escrita e oralidade.

A oralidade, tão problemática em 2012, por não aparecer marcada como um

eixo independente, intraescolar e que não apresentava atividades e métodos próprios, ganha espaço em 2018 por meio de uma sistematização mais contundente e ancorada na BNCC, que tanto valoriza o eixo.

Por fim, os conhecimentos linguísticos são um ponto bastante interessante porque, mesmo com a mudança dos outros eixos, ele aparece com uma perspectiva considerada tradicional, voltado à gramática normativa. Um questionamento que é feito de forma mais frequente em 2018 é o papel da linguística textual no ensino da gramática, baseado nas habilidades e competências inseridas na BNCC e que ganharam mais espaço, mas ainda não se distanciam totalmente da crítica de 2012.

Podemos perceber então que o embate entre tradição e inovação se faz presente em todos os eixos, sendo reconhecido pelos avaliadores que é um desafio conseguir inovar totalmente, já que estamos presos a uma tradição gramatical e literária que ainda faz parte da formação de muitos professores da Educação Básica. Então, os avaliadores assinalam a importância do manual do professor para suprir as dificuldades encontradas pelos professores quando adequarem suas práticas aos contextos de inovação do ensino.

Tais questões nos dão a possibilidade de estudar o processo de construção e avaliação das coleções através do Guia, uma vez que direcionam para tendências e processos que surgem ao longo do tempo e que, às vezes, mesmo sendo questionados por muito tempo, mantém um imperativo de tradição que, aos poucos, vão sendo mudados e ganham novos espaços de debates.

Considerações finais

Com os resultados apresentados, podemos analisar como se deu a construção da qualidade do ensino de língua portuguesa através do PNLD, buscando uma reflexão sobre práticas e teorias entre 2012 e 2018, que apresenta uma mudança fundamental do documento-guia das práticas, a transição entre OCN/PCN e a BNCC.

A avaliação das coleções nos permite refletir sobre uma busca por inovação, já presente em 2012 e continua em 2018, já que esse conceito abstrato sempre

poderá acrescentar novos elementos a serem alcançados. Algumas buscas de 2012, como a presença de literatura mais próxima aos alunos e a oralidade mais estruturada, parecem ser alcançadas em 2018, embora citados que ainda podem ser aprimoradas, enquanto outros pontos buscados, como os conhecimentos linguísticos, aparecem ainda bastante desafiadores e a tradição ainda impera, mesmo com um documento pautado nas habilidades e competências.

A relação de produção, circulação e consumo das coleções aprovadas no PNLD revela uma continuidade da relação entre editoras e governo, apresentando uma atenção e uma força do monopólio do mercado editorial para ter seus livros aprovados e comprados. Como um programa de âmbito federal, aqueles convidados a avaliar as coleções passam a ter uma responsabilidade mercadológica e pedagógica, pois serão responsáveis por um instrumento de suma importância para os estudos dos estudantes e também para o trabalho dos professores que manterão contato com o material por, pelo menos, um ano letivo, sendo instrumento essencial de suas estratégias pedagógicas.

Assim, os critérios e o olhar que o PNLD dá às coleções se configuram como ferramentas de uma imposição ordenatória para que a circulação, produção e comercialização dos livros envolvam variados agentes, sendo que o professor, quase sempre, é aquele que apresenta o papel de maior passividade, porque avalia um número limitado de livros e as resenhas de avaliação dão visões bastante práticas e limitadas, sem a totalidade da obra e a autonomia que eles poderiam ter analisando todos os livros do mercado.

Enfim, é essencial que todo esse processo seja entendido por todos os envolvidos nele, para que ~~nao~~ os livros não sejam reduzidos a meros objetos-guia de práticas pedagógicas, mas possam cumprir todas as funções que possuem, além do próprio PNLD, como um programa complexo e de extremo auxílio para a construção de critérios de qualidade dos livros didáticos.

Referências

BEECH, J. O conceito de “transferência educacional” na história da educação

comparada: continuidades e rupturas. *Revista Brasileira de História da Educação.*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 45-71, maio/ago, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38835>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular do ensino médio*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento orientador do ensino médio*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Organizações Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: partes I e II*. Brasília: MEC, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, e http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio: partes I e II*. Brasília: MEC, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa nacional do livro didático*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa nacional do livro didático*. Brasília: MEC, 2018.

CHATIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3. p. 549-566, 2004.

CUNNINGHAM, P. Books and teacher's memories. *In: TEACHING by the book*. São Paulo: Akolá, 2000. p. 2-10.

JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Histórica*, Gent, v. 1, p. 353-382, 1995. Suppl.

MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia de educação comparada em transição. *In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 63-104.

SILVA, V. B.; CORREIA, A. C. L. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 123, p. 613-632, set./dez. 2004.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 153-177.

STEINER-KHAMSI, G. Transferring education, displacing reforms. *In: SCHRIEWER, J. (org.) Discourse formation in comparative education*. Frankfurt: Peter Lang, 2002. p. 155-187.

*Recebido em: 28 abr. 2023.
Aprovado em: 27 jun. 2023*


*Revisora de língua portuguesa: Maria Heloiza Alves Pereira Santana
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*



Navegar, explorar, cartografar: é possível que os perfis de leitura do *Instagram* afetem os leitores?¹

Navigating, exploring, mapping: is it possible that Instagram reading profiles affect readers?

Navegar, explorar, mapear: ¿es posible que los perfiles de lectura de Instagram afecten a los lectores?

Thayra Fernandes Pereira²
 0009-0005-9139-0749
Leila de Carvalho Mendes³
 0000-0003-1756-1173

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que surge a partir do desejo de investigar se e como os perfis de leitura do Instagram podem *afectar* seus leitores e produzir brechas em suas subjetividades. Na sociedade atual, imersa em tecnologia e urdida na lógica da produtividade e da cultura de massa, observamos o bombardeamento de informações e a aceleração de práticas cotidianas, como a massificação de notícias, que contribuem para a fragmentação das narrativas e a predominância de apenas um sentido: o hegemônico. Logo, o objetivo do artigo consiste em apresentar os resultados dessa pesquisa que utilizou a cartografia (1996), como metodologia investigativa, para cartografar 75 páginas de leitura. O referencial teórico adotado apoia-se na Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996, 1992, 1997).

PALAVRAS-CHAVE: *Afecto*; Cartografia; *Instagram*.

ABSTRACT: This article presents the results of a research that arises from the desire to investigate whether and how *Instagram* reading profiles can *affect* their readers and produce gaps in their subjectivities. In today's society, immersed in technology and woven into the logic of productivity and mass culture, we observe the bombardment of information and the acceleration of everyday practices, such as the massification of news, which contribute to the fragmentation of narratives and the predominance of only one sense: the hegemonic. Therefore, the objective of the article is to present the results of this research that used cartography (1996) as an investigative methodology to map 75 reading pages. The theoretical framework adopted is based on the Philosophy of Difference by Gilles Deleuze and Félix Guattari (1996, 1992, 1997).

¹ O artigo apresenta os resultados da pesquisa do TCC da aluna Thayra Fernandes Pereira, orientada pela professora Doutora Leila de Carvalho Mendes, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ), para obtenção do título de Graduado em Licenciatura em Pedagogia, em fevereiro/2023.

² Graduada em Pedagogia. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). E-mail: thayrafpereira@gmail.com

³ Doutora em Letras. Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). E-mail: lcmedess@gmail.com

KEYWORDS: *Affect; Cartography; Instagram.*

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una investigación que evoca el deseo de indagar si y cómo, los perfiles de lectura de *Instagram*, pueden *afectar* a los lectores y producir brechas en sus subjetividades. La sociedad actual, inmersa en la tecnología y entretejida en la lógica de la productividad y la cultura de masas, verificamos el bombardeo informativo y la aceleración de prácticas cotidianas, como la masificación de las noticias, que contribuyen a la fragmentación de las narrativas y al predominio de solo un sentido: el hegemónico. Por lo tanto, el objetivo del artículo es presentar los resultados de esta investigación que utilizó la cartografía (1996) como metodología investigativa para mapear 75 páginas de lectura. El marco teórico adoptado se basa en la Filosofía de la diferencia de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1996, 1992, 1997).

PALABRAS CLAVE: *Afectar; Cartografía; Instagram.*

Introdução

Atualmente, vivemos em um mundo totalmente globalizado, imerso em tecnologia e marcado por encontros virtuais e fortuitos. Neste contexto, observamos as redes sociais, principalmente o *Instagram*, aplicativo criado por Mike Systrom, em 2010, e resolvemos empreender uma pesquisa que buscou compreender se e como os perfis de leitura podiam *afectar* o corpo sensível de seus usuários, levando-os a ler um livro e a comentar sobre as suas impressões, ou apenas aguçando sua curiosidade sobre determinada obra.

O interesse pela pesquisa surgiu em um grupo de pesquisa sobre leitura literária e suas relações com o nosso corpo sensível, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Neste grupo, refletimos, com Guattari (1981), acerca do Capitalismo Mundial Integrado, que não só extrai a força de trabalho, mas a força cultural, o imaginário dos sujeitos, retirando-lhes toda a sensibilidade (GUATTARI, 1981). Assim, as imaginações, as sensações e os *afectos*⁴ são ignorados e submetidos a critérios de hierarquização do corpo social e quadros pré-estabelecidos hegemonicamente. Logo, indagamos: o que fazer com o nosso sentir? Como descoisificar corpos que são agenciados a serem coisificados?

Devido a esses debates e discussões, aproximamos nossos estudos da Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari (1996, 1992, 1997) e com eles passamos a pensar em como seria possível abrir brechas, linhas de fuga em nossos corpos,

⁴ A grafia **afecto** foi utilizada com o objetivo de distinguir o vocábulo “afeto”, sentimento, do vocábulo “afecto” de ser afetado e que se refere a teoria que fundamenta o estudo.

tão oprimidos pela lógica cartesiana, como seria possível nos libertarmos e experimentarmos nossas singularidades, particularidades e, principalmente, os *afectos* circulantes. Para Deleuze (1997), não basta conceituar o *afecto*, é preciso senti-lo; para isso, faz-se necessário traçar novos perceptos e buscar novas ideias a fim de que esses corpos possam construir novos sentidos abandonando o sentido único e hegemônico.

Para expandir essa reflexão, realizamos uma pesquisa-cartográfica, que ocorreu ao longo de 6 meses, de maio a novembro de 2022, na plataforma *Instagram*, utilizando suas ferramentas principais: os *hashtags* e os algoritmos, mecanismos explicados mais à frente, e cartografamos 75 páginas de leitura. A partir desses 75 perfis, fomos trilhando percursos, fazendo uso de recortes (que de alguma forma foram possíveis pela própria natureza da metodologia cartográfica, que considera a pesquisa um território de experimentações) que serão apresentados na seção “Análises”. Importante ainda esclarecer que ao realizar um mapa cartográfico, percorremos intensidades, e que essas intensidades implicam as subjetividades dos sujeitos envolvidos, inclusive, as dos pesquisadores. Nesse sentido, a escrita na primeira pessoa é utilizada para destacar a presença e o envolvimento do pesquisador-enunciador na pesquisa. Ao utilizar a primeira pessoa, busca-se evitar o efeito de objetividade que é comumente associado ao uso da terceira pessoa, permitindo que o leitor acompanhe o movimento cartográfico. Dessa forma, o pesquisador reconhece sua implicação no processo de pesquisa, reconhecendo sua subjetividade e sua influência nos resultados obtidos.

Além de Deleuze e Guattari (1997), outros autores fizeram parte de nossas discussões, como as reflexões desenvolvidas por Han (2021), no debate acerca da consequência da hipervigilância e hipervisibilidade social das redes sociais. Atualmente, a internet é a maior aliada da massificação, proliferação e fragmentação das informações, devido a rápida alternância entre imagens e a ausência de construção de narrativas, tendo como resultado a falta de conclusão. Estas reflexões tornam-se essenciais para esta pesquisa, uma vez que acreditamos que a leitura permite, para além de uma construção de narrativa, uma fabulação que dá sentido à vida. A partir dessas considerações, foi possível problematizar se o *Instagram* pode ser utilizado como meio para *afectar* seus usuários, agenciando-os coletivamente

(DELEUZE; GUATTARI, 1977), formando leitores.

O artigo está dividido em três seções: na primeira, “Fundamentação”, realizamos uma breve explicação do conceito de *afecto*, a partir dos estudos da Filosofia da Diferença, de Deleuze (1996, 1992, 1997), e adotamos os *afectos* como o principal referencial teórico e a fim de contribuir e somar com o desenvolvimento teórico, estabelecemos, na subseção: “Reflexões teóricas complementares: a narração e leitura como fabulação”, outros conceitos importantes para a análise deste trabalho. Já na segunda seção, “Metodologia”, tivemos por objetivo justificar a escolha metodológica da linha de pesquisa, uma vez que adotamos a cartografia como análise investigativa. Dessa maneira, elucidamos o conceito de cartografia e refletimos acerca do processo de desenvolvimento da pesquisa-cartográfica, que nos provocou a experimentar e a aprender durante o trajeto. Por último, a terceira seção, “Análise”, consistiu em evidenciar o percurso trilhado na pesquisa-cartográfica. Esta seção contém duas subseções, “Primeiro percurso” e “Segundo percurso”, os quais têm como finalidade explicar, detalhadamente, quais foram os trajetos que nos fizeram chegar às seguintes indagações: como (ou se) o *Instagram* pode possibilitar *afectos* nos navegadores da rede? Como ler/interpretar os rastros deixados pelos sujeitos?

Fundamentação

Esta seção do artigo está dividida em duas partes: a primeira, “Os *afectos*”, tem como objetivo apresentar o conceito de *afecto*, a partir dos estudos da Filosofia da Diferença, em Deleuze (1996, 1992, 1997), e defender este conceito como central em nossa pesquisa. A segunda, “Reflexões teóricas complementares: a narração e a leitura como fabulação”, consiste em explicar a importância da fabulação e da leitura na produção de sentidos e sua contribuição para o processo de análise teórica da pesquisa-cartográfica.

Os *afectos*

Segundo Lorde (2020), o continente europeu, estruturado pela branquidade e pelo patriarcado, reverbera o pensamento racionalista, que desconsidera a emoção e projeta-a, dicotomicamente oposta e inferior à razão. Dessa forma, para a autora, torna-se mais fácil instaurar uma supervigilância social, onde os indivíduos reproduzem o que a lógica hegemônica estabelece.

O sujeito cartesiano - empirista, tradicional e racional - é visto como o único “indivíduo pensante”. Grandes teóricos, como Leopold Sedar Senghor, em seu texto “O que o homem negro traz” (1939), reproduziu essa teoria da superioridade europeia do pensamento, ao dizer que a emoção é negra e a razão é helênica (SENGHOR, 1939) delegando a segundo plano a emoção. Todavia, essa dicotomia, é contestada por Spinoza, Deleuze e Derrida (SECCO, 2014), que defendem que o pensar e o sentir interagem entre si.

Assim, a teoria dos *affectos* é central para se pensar no indivíduo não cindido entre a razão e emoção. Elaborada por Spinoza (2020), essa teoria é retomada por Deleuze (1997), que afirma que o *affecto* não se restringe a ideia de afeto como sentimento, mas a relação dos encontros entre corpos e suas marcas. Nessas trocas geradas pelo contato, ocorre uma variação de potências (positivas ou negativas) que atingem essas corporeidades, levando-as a dois caminhos: ação ou passividade (DELEUZE, 1997). Cabe ressaltar que, na visão do filósofo, não há uma diferença entre o sujeito e o objeto. Nota-se, então, que, por isso, o afeto é transfigurado em *affecto*, porque os pensamentos participam, simultaneamente, de múltiplos territórios sensoriais.

Portanto, acreditamos que, por meio dos *affectos*, desses encontros, os sujeitos são levados a uma transformação intensiva, ou seja, a uma potencialização e/ou despotencialização e, ainda, ao desejo, mesmo que inconsciente, de desatar os nós que os prendem a essas semióticas dominantes de poder (GUATTARI, 1981). Por isso, defendemos o direito do corpo em atingir e ser atingido por esses *affectos*, a fim de produzirem sentidos em meio a um não-sentido da vida.

Reflexões teóricas complementares: a narração e a leitura como fabulação

Na obra *Água Viva*, Clarice Lispector *afecta* o leitor pela sua inconclusão, na incerteza-certeza, em seu encerramento sem fim. Dessa forma, somos imersos nas sensações. Somos conectados aos personagens. Somos levados a um não-enredo, que diz muito para nós e sobre nós. Nos encontramos na inconclusão de uma reticência. Notamos, então, que Clarice não narra, ela fabula. A fabulação de Clarice, não só perpassa o corpo do leitor, mas o da escritora fabuladora. Assim, “Os personagens não podem existir, e o autor só pode criá-los porque eles não percebem, mas entram na paisagem e fazem, eles mesmos, parte do composto de sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 219).

Fabular é criar. Fabular é desenvolver um novo significado, que fuja da representação. Fabular é abandonar um ciclo de “início, meio e fim”, afinal, “[...] você me entende? Mas vou ter que parar porque estou tão e tão cansada que só morrer me tiraria deste cansaço. Vou embora. Voltei” (LISPECTOR, 1998, p. 74). Fabular é uma linha de fuga contra as forças hegemônicas. Por fim, fabular, de acordo com Deleuze e Guattari (1992), é *afectar* e ser *afectado* em suas mais múltiplas potências de ser e existir. “Não há literatura sem fabulação, mas, [...] a fabulação, a função fabuladora não consiste em imaginar nem em projetar um eu. Ela atinge sobretudo essas visões, eleva-se até esses devires ou potências” (DELEUZE, 1997, p. 7).

Sendo assim, observamos que “um grande romancista é, antes de tudo, um artista que inventa *afectos* não conhecidos ou desconhecidos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 226). Esses *afectos* não influenciam apenas o escritor, mas o leitor que sente a obra. A leitura é uma brecha capaz de descoisificar corpos engessados, transformar ideias e possibilitar sensações.

O capitalismo, que é colonizante e totalizante, impregna também as instituições escolares, a partir da lógica da produção, o sentido único, nos prendendo a uma engrenagem de reprodução social. Nesse sentido, é importante compreender que a arte, no nosso caso a leitura literária, exerce uma função essencial, ao permitir a fabulação, impactando-nos e potencializando-nos.

A leitura pode possibilitar que os leitores se abram para os *afectos* que perpassam seus corpos. Desse modo, o ato de ler abre caminhos para os sentidos, que despertam uma (re)apropriação do desejante, dos significados e dos *afectos*.

Este caminho, cheio de atravessamentos, é marcado pelo conhecimento sobre-o-corpo, de escuta do “eu” e do outro, pois, ler “é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2007, p. 27). Refletimos, dessa forma, que a leitura é capaz de transformar olhares e tornar uma condição humana, por meio de conhecer o vivido e o não-vivido, as experiências sentidas e não-sentidas e, também, o vazio jamais preenchido, como nos aponta Nunes:

Que saberíamos do amor e do ódio, dos sentimentos éticos, e em geral de tudo o que chamamos de si mesmo, se isso tudo não tivesse passado à linguagem, articulado pela literatura?” pergunta Paul Ricoeur. Nessa indagação delinea-se o alcance ético das obras literárias: o saber de nós mesmos e dos outros, dos sentimentos primários, como amor e ódio, quanto da estima, do respeito de si próprio, do reconhecimento do sujeito humano, de sua liberdade ou de sua existência alienada, da compaixão e do sofrimento. É um saber que passa à linguagem na forma ficcional dos textos literários. (NUNES, 1998, p. 178).

A partir dessas reflexões, pensamos no leitor contemporâneo, imerso em uma sociedade tecnológica e, conseqüentemente, em uma linguagem digital. Atualmente, segundo os dados do Statista (2019), o *Instagram* se configura como uma das redes sociais mais utilizadas do mundo, totalizando mais de um bilhão de usuários. Por isso, questionamos se é possível que os perfis de leitura desta plataforma sejam capazes de *afectar* o leitor.

Acreditamos que a leitura, incluindo a leitura que se faz nas redes sociais digitais, como o *Instagram*, agencia coletivamente seus usuários: no modo como o sujeito se comporta (nas impressões, expressões e sentimentos), no modo de ler um texto, de interpretar o mundo, de entender e ser entendido em uma obra, de fabular. Pensamos que, ao fazer esse trajeto, somos agenciados em conjunto; desse modo, não é um indivíduo agenciado, e sim um movimento que ocorre por meio da interação entre as pessoas. Para Deleuze e Guattari (1977): “[...] a máquina literária antecipa uma futura máquina revolucionária, não por razões ideológicas, mas porque só ela está determinada a preencher as condições de uma enunciação coletiva [...]” (DELEUZE, GUATTARI, 1977, p. 31-32).

Assim, defendemos, em concordância com Deleuze e Guattari (1977), que a

manifestação de novos agenciamentos coletivos - por meio, também, da leitura literária, é responsável por romper com a lógica do capital: padronizada, excludente e coercitiva. Os agenciamentos coletivos são legitimados a partir da produção dos sentidos, da reafirmação das particularidades, na abertura de brecha no sistema hegemônico e, principalmente, no poder fabulador (este capaz de despertar *affectos*).

Metodologia

Epistemologicamente, a palavra metodologia, oriunda do grego, é composta pelos vocábulos *metà* (“para além de”), *odòs* (caminho) e *logos* (“estudo”). Desse modo, percebe-se que o significado de “metodologia” pode ser definido como o caminho (“òdos”) que o sujeito trilha para chegar a um resultado. Na metodologia cartográfica, esse caminho não é tomado a priori, pois é possível que o “caminho” se transforme em “caminhos”, tornando-se um território de experimentações, e não de aplicações

A pesquisa-cartográfica pode ser definida como um modelo investigativo que não possui objeto fixo, mas uma reflexão no que diz respeito aos rastros dos sujeitos investigados. Para Deleuze (1997), na análise dos mapas intensivos, o meio não será definido pelos objetos concretos, mas pelas constelações afetivas que os atravessam. Diante disso, compreendemos que “[...] fazer a cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, ‘conectável’, ‘desmontável’, ‘reversível’, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21). Por isso, o rastreamento, presente neste artigo, faz parte da perspectiva dos múltiplos caminhos não-lineares que potencializam os pensamentos dos sujeitos antes territorializados. Desse modo, o pesquisador-cartográfico deve estar atento, até mesmo, às coisas que parecem mais “insignificantes”, pois elas podem ser potências de transformação para a sobrevivência dos indivíduos.

Logo, nesta pesquisa-cartográfica na rede social do *Instagram*, vamos percorrer os mapas intensivos, as marcas, o possível abandono de um pensamento hegemônico e a abertura para a multiplicidade de caminhos nas interações dos usuários no *Instagram*.

Análise

Para facilitar o entendimento estrutural da linha da pesquisa, através dos mapas inacabados (DELEUZE, 1997), o presente estudo sistematizou as informações em dois percursos, que conduzem o leitor pelos trajetos da pesquisa.

Primeiro percurso

O primeiro movimento da pesquisa “Cartografando espaços de leitura no *Instagram*”, inicia-se a partir de um estudo nesta plataforma, onde optamos por utilizar duas ferramentas que são, usualmente, utilizadas nessa rede social, os *hashtags* (1) e os algoritmos (2). Esses dois mecanismos nos possibilitaram buscar palavras que nos moveram em nosso processo de investigação.

Hashtags e algoritmos

As *hashtags* (1), que segundo Cunha (2012), são “todo conteúdo textual precedido pelo símbolo cerquilha (#), em inglês *hash sign* [...] e são criadas livremente pelos membros da rede a fim de adicionar contexto e metadados às postagens, funcionando como palavras-chave” (CUNHA, 2012, p. 4), funcionam como artifício de busca de conteúdos específicos. Diante disso, este trabalho utilizou a “lupa”, segundo símbolo na aba debaixo do *Instagram*, e explorou *hashtags* no ícone “pesquisar”.

A busca, utilizando as *hashtags*, nos ajudou a direcionar a pesquisa. Notamos que as palavras, enquanto linha de pesquisa sensível, permite que “o território possa se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323). Por isso, a palavra, para o cartógrafo, significa um *afecto* que move o sujeito-pesquisador em percursos abertos, que os levam a direções já antes trilhadas, porém com um novo olhar, de quem está permitindo tocar e ser tocado. Então, ao cartografar perfis no *Instagram*, que tinham como denominador comum a leitura, escolhemos oito palavras que

atravessaram nossos corpos e, a partir daí, transformamo-las em *hashtags* com o intuito de buscar páginas de leitura. São elas: #poetas, #literatura, #singularidade, #arteliteraria, #poesia, #bookstagram, #livros, #poemas.

Por estarmos pesquisando sobre páginas de leitura, o algoritmo (2) do *Instagram* iniciou um processo de “sugestão” de postagens literárias no Feed dos pesquisadores. Pensamos, segundo Pariser (2012), que isso ocorra devido a um processo de personalização dos interesses do usuário, em que, “primeiro, o filtro tenta entender quem é a pessoa e do que ela gosta. A seguir, oferece-lhe conteúdos e serviços adequados. Por fim, faz um ajuste fino para melhorar essa correspondência” (PARISER, 2012, p. 101). Desse modo, é importante sinalizar que o objetivo deste artigo não é explorar as consequências positivas ou negativas do algoritmo, mas utilizá-lo como mecanismo de estudo para o recorte de *ig’s* de leitura.

Segundo percurso

Nesta parte do percurso, explicamos as percepções dos pesquisadores acerca das contas de *Instagram* encontradas nas *hashtags* e nos algoritmos e explicamos os trajetos percorridos na pesquisa-cartográfica intensiva. Ressaltamos que, desde a origem deste estudo, guiamo-nos na concepção da Esquizoanálise, portanto, refletimos, junto ao princípio rizomático de Deleuze e Guattari (1996), que nosso percurso não é sem direção, mas é trilhado de forma aberta - sem começo e fim -, múltiplo, livre para experimentações e movidos por linhas pulsionais de intensidade que nos *affectam*.

Ao fazer a análise cartográfica, traçamos um percurso, a criação de uma tabela com oito colunas que continham as seguintes informações: “nome/@”; “seguidores/frequência em posts”; “publicações”; “criação”; “*user* encontrado através de”; “descrição feita a partir do pesquisador(a)”; “diálogos com os seguidores” e, por último, “comentários dos seguidores”. Percebemos que a pesquisa empírica não seguiu em uma única direção e sim aberta a possibilidade do múltiplo.

Ao longo de toda a pesquisa buscamos conexões entre os perfis de leitura, isto é, buscamos mapear as redes de forças às quais estávamos conectados (KASTRUP; BARROS, 2012). Essas conexões, consideraram as publicações dessas

páginas e por outro lado, como fomos *afectados* por elas, como sujeitos-pesquisadores. Por isso, cartografamos 75 *ig's* que divulgavam práticas leitoras, ao mesmo tempo em que capturavam nossa atenção e nos *afectavam* com suas postagens.

Ao longo deste trabalho, compreendemos a responsabilidade desses *ig's* de leituras com seus seguidores, a partir da troca de *afectos* existentes ou não. Dessa forma, notamos a necessidade de elaborar parâmetros a fim de mapear intensivamente os *afectos*. Por isso, foram realizados dois recortes principais a partir dessas 75 páginas iniciais.

O primeiro recorte se deu por meio do critério de "post com frequência", onde estabelecemos apenas perfis de leitura que publicavam, frequentemente, no *Instagram*. Sabemos da importância dessas contas estarem ativas para interagirem com seus seguidores. Desse modo, reduzimos a análise da pesquisa para 54 páginas de leitura.

A partir disso, seguimos para o segundo recorte, onde adotamos a média de comentários por posts como referência, porque os comentários são uma indicação de que os usuários foram impactados por aquelas postagens. Dessa forma, investigamos apenas *ig's* que possuíam em torno de 10 interações por posts, restando 27 perfis de leitura.

Concordamos com Romagnoli (2009) que a pesquisa-cartográfica permite analisar o processo de transformação dos sujeitos pesquisados e do sujeito pesquisador, pois, "na implicação do pesquisador é que se encontra um dos mais valiosos dispositivos de trabalho no campo. É a partir de sua subjetividade que afetos e sensações irrompem, sentidos são dados, e algo é produzido" (ROMAGNOLI, 2009, p. 171). Notamos, então, que não só investigamos perfis de leituras que *afectavam* os usuários, mas também aqueles que nos *afectaram* enquanto pesquisadores.

Durante o processo da pesquisa-cartográfica, analisamos que os perfis de leituras tinham muitos comentários de *emojis*, o que nos fez refletir se, de fato, aquelas publicações atravessavam os usuários para além do que foi lido nos aparelhos digitais. Tal fato, nos motivou a fazer uma cartografia nos comentários, a fim de buscar comentários que relatassem se e como a publicação os *afectou*.

Cartografia dos comentários: sentidos e afectos

Nesta subseção, buscamos retornar ao conceito de fabulação, pois acreditamos que é na fabulação que encontramos essa produção de sentido que, segundo Han (2015), carece nas sociedades contemporâneas. A partir da obra “Bergsonismo”, de Deleuze (2012), refletimos que a fabulação foge do campo do simbolismo, foge da representação, foge do tempo narrativo (que necessita de conclusão) e foge dos signos dominantes (GUATTARI, 1981). A fabulação nos aproxima do campo dos *afectos*, das potências de agir ou paralisar, da arte, da desterritorialização de pensamentos territorializados... fabular, ao contrário de narrar, é um processo de criação aberto, que não carece de fim. Na realidade, a inconclusão permite múltiplas interpretações do que seria o “fim”.

E é neste contexto, de pensar a fabulação, que fomos levados a uma trajetória com possibilidades múltiplas e de caminhos inconclusivos. Fomos sensibilizados a nos mover a direções que nos potencializaram e, desse modo, impulsionados a traçar novos percursos. A partir disso, intensificamos nossa pesquisa-cartográfica no *Instagram* - que nos possibilitou conhecer um território muito habitado, mas pouco explorado em seus possíveis benefícios -, e nos debruçamos não só em cartografar perfis de leitura como, também, a cartografar comentários dos seguidores nesses 27 ig’s, uma vez que notamos que “comentar” se configura como um termômetro de interação dos sujeitos-*afectados*.

Nesta parte do texto, apresentamos alguns comentários cartografados nesses 27 perfis de leitura. Interessante notar que, como já mencionado acima, as interações cartografadas foram aquelas que nos *afectaram* enquanto sujeitos pesquisadores e, principalmente, demonstraram *afectar* os sujeitos-cartografados. Para nos aproximar da linguagem do *Instagram*, optamos por utilizar o @ dos perfis que seguem as páginas selecionadas por nós e cartografamos trechos de suas interpretações, falas e relatos. Os sujeitos-cartografados, defendem que a leitura precisa ser atravessada no âmbito das sensações e, sendo assim, dos *afectos*:

Amo as palavras que fazem eco em minha alma. Sinto que também é assim com outras pessoas. Acho que é por isso que gostamos de ler, para sentir o

que está em nós, mas que, ainda não tinha sido, por nós, descoberto. Um bom escritor é aquele capaz de buscar e traduzir com beleza as verdades de nossa alma. (E cada um terá o seu "melhor tradutor" kkkk Amamos alguns... Aqui é muito bom revê-los. Gratidão pela página! Amei! (@anateresawatanabe, usuária do Instagram, 2022).

E, também, nestes relatos de @bcperotto e @pinturaludica:

Cada dia mais impressionada com sua capacidade de transformar o cotidiano imaterial e sensível em palavras, desenhos e N outras formas de disseminar a prosa e a poesia, tudo faz tanto sentido, vc arrasaaaa (@bcperotto, usuária do Instagram, 2022).

Afetamos e somos afetados, resta conhecer o como eles nos afetam (@pinturaludica, usuário do Instagram, 2022).

Refletimos que a leitura, vista como sentido de vida, se manifestou no corpo sensível desses usuários. O leitor, mesmo aqueles das redes sociais, pode (e deve) utilizar do seu direito de ler e interpretar. Pensamos nesses indivíduos como intérpretes, que se debruçam nas obras a fim de se deslocarem, não as resumindo em representações que sufocam o eu-poético e muito menos a uma leitura decodificadora. A leitura é sentida, *afectada*, interpretada, tocada e única, como podemos perceber no trecho do comentário de @anateresawatanabe: “cada um tem seu melhor tradutor”.

Segundo Guattari e Rolnik (1986), precisamos de agenciamentos coletivos que se opõem a essas práticas coloniais-capitalísticas e permitam uma desterritorialização dos sentidos: a partir da lógica dos encontros, da abertura de caminhos, da busca por novos trajetos. Cabe ressaltar que os trajetos não se confundem apenas com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do meio (GUATTARI; ROLNIK, 1986). Por isso, questionamos: quais são os mapas que percorremos? Qual relação do percurso e do percorrido? Há uma escuta do nosso próprio corpo?

Ao nos desprendemos das amarras capitalísticas, fomos movidos a um percurso de cartografar comentários no *Instagram*, e neste trajeto, fomos agenciados em conjunto por estas páginas de leitura. Em nossa pesquisa, consideramos *ig's* que favorecessem o diálogo em seus posts. A aproximação do criador de conteúdo e seguidor abre espaços para que as pessoas exponham os

afectos que as atravessam, além dos seus posicionamentos acerca das ações e falas das personagens. Esse movimento, de identificação com os personagens, não se estabelece no território representativo, e sim nos atravessamentos fora da narrativa. Ao provocar nossos sentidos a estarem flexíveis a sentir, somos tomados pelas mais diversas sensações, como podemos observar nas interações de @umlivroumaresenha e @lanternadosliterarios:

Adoro contos e livros curtos, gostei que você falou que a autora desenvolve personagens reais e isso me agrada também! Só não tenho indicações de romances pq não costumo ler o gênero! (@umlivroumaresenha, usuária do Instagram, 2022).

Eu adoro personagens reais porque é fácil se identificar, já é um ponto que desperta a minha curiosidade e quero muito ler esse livro. Eu gosto muito do teu estilo, linda demais (@lanternadosliterarios, usuário do Instagram, 2022).

Entendemos que o ato de ler está no apossamento da obra e no desejo de sua experimentação. Apesar dos indivíduos possuírem identificações similares com os exemplares, os sentidos formados serão singulares e particulares. Há um agenciamento coletivo, por meio destes perfis de leitura, de sensibilização dos corpos, antes coisificados por este sistema ideológico colonial, que permite que estes agenciados sejam vulneráveis ao sentir, em seus mais múltiplos sentidos. Ao produzir a pesquisa-cartográfica, na contramão da padronização das metodologias eurocêntricas, notamos nos comentários de @genisoares21 e @allefmizael a importância de abrir o corpo sensível para o sentir:

Já te falei que me identifico demais com tudo que vc escreve, porém, nessa vc traduziu minha alma. Postarei agora em meu feed (@genisoares21, usuário do Instagram, 2022).

Vcs são um tesouro nessa rede, bom demais (@allefmizael, usuário do Instagram, 2022).

Observamos, a partir desses relatos, que a leitura representa um território do desejo, para além do que o autor escreve, pois “[...] após a produção de um texto, é possível fazê-lo dizer muitas coisas [...], mas é impossível [...] fazê-lo dizer o que ele não diz. Muitas vezes, os textos dizem mais do que seus autores pretendiam dizer,

contudo, menos do que muitos leitores incontinentes gostariam que dissessem” (ECO, 1992, p. 130).

Portanto, ao trilharmos este caminho, que nos possibilitou cartografar os comentários no *Instagram*, notamos que ler um texto, mesmo que em uma rede social, significa permitir que o outro experimente novos mundos, produza memórias *afectivas* e, sobretudo, fabule na construção dos seus próprios sentidos (sem que o sentido precise de uma conclusão).

Considerações finais

Conforme referência na parte introdutória deste artigo, este trabalho buscou apresentar os resultados, ainda que inconclusos, de uma pesquisa-cartográfica, que foi desenvolvida no campo da pulsão, do desejo e, sobretudo, dos *afectos*. A trajetória da pesquisa, fluida e errante, consistiu em navegar e explorar o território do *Instagram*, a fim de cartografar páginas de leitura, além de, também, estudar essa rede social como possibilitadora de agenciamentos coletivos. Consideramos fundamental articular algumas reflexões finais, apesar do “fim” estar aberto para outros caminhos, com relação à temática que nos impactou ao longo dessa trajetória: os *afectos* circulantes em perfis de leitura no *Instagram*.

Neste percurso, Deleuze e Guattari (1996) nos ajudaram a pensar sobre o modo de vida em que somos condicionados a viver. O capitalismo, que priva o nosso corpo do sentir, controla todas as atividades humanas e extrai completamente as forças subjetivas, culturais, sensíveis e dos sentidos. Conseqüentemente, somos restringidos por um sistema de coerção, que coisifica nossos corpos e engessa nossa capacidade de expressão e de fabulação. Entretanto, esse corpo, mesmo que de forma inconsciente, se manifesta e, a partir dessa manifestação, busca desvencilhar-se desses nós atados, que nos sufocam, nos estrangulam e nos machucam.

O corpo, mesmo sob essa privação sufocante, emerge meio perdido em um labirinto. Os agenciamentos coletivos ensejam uma produção de subjetividade contrária à massificação, na contramão de uma individualidade produzida, possibilitando a vivência de experiências e do vivido. Por isso, o artigo mostra que

esses espaços coletivos de leitura, no *Instagram*, podem ser considerados agenciamentos coletivos que produzem *affectos* e geram uma ação mobilizadora, que permitem linhas de fuga e uma desobediência epistêmica, ou seja, a desterritorialização dos indivíduos que são submetidos a uma racionalidade uniforme, totalizante e colonial. Nesta pesquisa, analisamos em 75 *ig's* de leitura, que nos mostraram ser uma brecha nesse sistema hegemônico, pois, por meio da cartografia, notamos a importância desses agenciamentos coletivos nessa plataforma e como eles *affectam* seus seguidores.

Se Han (2021) argumenta que a internet estimula a maximização da informação e tem como resultado uma não conclusão no tempo narrativo, percebemos, a partir desta pesquisa-cartográfica, que é na manifestação da inconclusão (e do seu poder fabulador) que se constroem os sentidos. A pesquisa “Cartografando espaços de leitura no *Instagram*” levantou a hipótese de que é possível construir uma “rede de sentido” que seja capaz de possibilitar a circulação de *affectos* no *Instagram* de forma coletiva. O sentido de *affecto*, exposto neste artigo, é o de repensar o mundo pelos *affectos*, em seus mais variados sentidos, mediante perceptos de intuição, sensação e percepção. Defendemos, assim como Deleuze e Guattari, que a arte não pensará menos que a doutrina filosófica, mas sim por meio desses *affectos* e das sensações (DELEUZE; GUATTARI, 1977). Nesse sentido, a arte literária rompe barreiras reprodutivas e, também, é responsável por criar uma linguagem que leva a intensos questionamentos. Por intermédio desses argumentos, acreditamos que existam perfis de leitura, no *Instagram*, criados com a finalidade de manifestar (e gerar) emoções, sentidos e pulsões.

Sem a intenção de concluir o texto, pretendemos encerrar este artigo aberto aos múltiplos caminhos que essa pesquisa-cartográfica nos possibilitou, a partir do campo dos *affectos*. Dessa forma, decidimos cartografar páginas de leitura, por acreditarmos que ler potencializa os agenciados nesse processo de agenciamento coletivo. Retomamos Clarice, que fabula por meio da não conclusão da palavra, pois ela nos permite apreciar como os sentidos podem ser construídos por meio de uma reticência. O *Instagram*, mesmo sendo uma rede social mercadológica, *affecta* seus leitores e possibilita o arrebatamento dos sentidos.

Referências

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, E. *Etiquetagem de micromensagens no Twitter: uma abordagem linguística*. Dissertação (mestrado em ??). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DELEUZE, G. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Kafka: Por uma Literatura Menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, , 1996.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

ECO, H. *Les limites de l'interprétation*. Paris: Le livre de poche "Biblioessais", 1992.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HAN, B.-C. *A sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes. 2015.

HAN, B.-C. *Favor fechar os olhos: em busca de outro tempo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2021.

KASTRUP, V.; BARROS, L. P. da. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LISPECTOR, C. *Água viva: ficção*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LORDE, A. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NUNES, B. *Filosofia e Literatura: Crivo de Papel*. São Paulo:Abdr, 1998.

PARISER, E. *O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você*. Tradução Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicol. Soc.* Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

SECCO, C. *Afeto e Poesia*. Ensaios e entrevistas: Angola e Moçambique. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2014.

SENGHOR, L. Ce que l'homme noir apporte. *In: L'homme de couleur*, Librairie Plon, 1939.

SPINOZA. *Ética*. 2. ed. BH: Autêntica, 2020.

STATISTA. *Most popular social networks worldwide as of January 2023, ranked by number of monthly active users*. 2023. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>. Acesso em: 05 jul. 2019.

Recebido em: 20 maio 2023.

Aprovado em: 30 jun. 2023.

Revisor de língua portuguesa: Ana Carolina Guerreiro Piacentini

Revisor(a) de língua inglesa: Otto Henrique Silva Ferreira

Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

Remote Pedagogical practices in higher education during the COVID-19 pandemic

Práticas pedagógicas no ensino superior remoto durante a pandemia da COVID-19

Práticas Pedagógicas en la Enseñanza a distancia durante la pandemia del COVID-19

Rafaela Tavares Bassetto¹

 [0000-0002-7234-1627](https://orcid.org/0000-0002-7234-1627)

Leticia Jovelina Storto²

 [0000-0002-7175-338X](https://orcid.org/0000-0002-7175-338X)

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic has triggered many changes, including the need for physical distancing to reduce the spread of the new coronavirus, known as SARS-CoV-2. As a result, Brazilian educational institutions, both public and private, had to resort to a special regime to continue their classes. Considering this context, this research aims to identify applications and programs, in addition to their relevance, used in remote teaching. The technical processes used were bibliographic, documentary, and ethnographic research. For this purpose, we developed a questionnaire via Google Forms and the data were subjected to descriptive and qualitative analysis. It was possible to conclude that education professionals and students were not prepared to change the way of teaching and learning. Thus, continuing education, including technologies and institutional resources, is of particular relevance for education.

KEYWORDS: Remote teaching; COVID-19; Technologies.

RESUMO: A pandemia da COVID-19 gerou muitas mudanças, entre elas a necessidade de distanciamento físico para diminuir a contaminação do novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Devido a isso, as instituições de ensino brasileiras, públicas e privadas, tiveram que recorrer a um regime especial para dar andamento às aulas. Considerando tal contexto, esta pesquisa tem o objetivo de levantar os aplicativos e os programas utilizados para a manutenção das atividades pedagógicas no ensino remoto, além de observar as impressões dos estudantes sobre o uso desses recursos nas aulas. Os processos técnicos utilizados foram pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica. Para tanto, foi elaborado um questionário via *Google Formulário*, cujos dados foram analisados descritiva e qualitativamente. Foi possível concluir que profissionais da educação e discentes não estavam preparados para mudar a forma de ensinar e aprender. Assim, a formação,

¹ Bachelor's degree in Portuguese-English Letters from the State University of Northern Paraná (UENP). E-mail address: rafaeltavaresbassetto@gmail.com

² PhD in Language Studies from the State University of Londrina (UEL). Associate Professor at the State University of Northern Paraná (UENP). Email: leticiajstorto@gmail.com

continuada incluindo tecnologias e recursos institucionais, é de extrema importância ao ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; COVID-19; Tecnologias.

RESUMEN: La pandemia de COVID-19 ha generado muchos cambios, incluyendo la necesidad de distanciamiento físico para reducir la contaminación por el nuevo coronavirus, llamado SARS-CoV-2. Debido a esto, las instituciones educativas brasileñas, tanto públicas como privadas, tuvieron que recurrir a un régimen especial para continuar con las clases. Teniendo en cuenta este contexto, esta investigación tiene como objetivo identificar las aplicaciones y programas utilizados para el mantenimiento de las actividades pedagógicas en la educación a distancia, además de observar las opiniones de los estudiantes sobre el uso de estos recursos en las clases. Los procesos técnicos utilizados incluyeron investigación bibliográfica, documental y etnográfica. Para ello, se elaboró un cuestionario a través de Google Formulario, cuyos datos se analizaron de forma descriptiva y cualitativa. Se pudo concluir que los profesionales de la educación y los estudiantes no estaban preparados para cambiar la forma de enseñar y aprender. Por lo tanto, la formación continua, que incluye tecnologías y recursos institucionales, es de suma importancia para la educación.

PALABRAS CLAVE: Educación a distancia; COVID-19; Tecnologías.

Initial Considerations

The world did not expect such drastic changes and losses due to a new virus. Brazil was celebrating 2020's *Carnival* when, a few days later, in a quick and abrupt way, the pandemic started in the country. Measures were taken in an attempt to reduce contamination by the new coronavirus; among them was physical distance.

As in other areas, education turned to the remote environment to continue its activities. Teachers did not know how to work, because the use of technology in teaching was not part of their training. For the students it was not much different, since it was something totally new and, therefore, difficult, even because of the inequality in access to the internet and technological resources.

At first, all this was thought of in the short term as a way to minimize the effects of physical isolation (BARROS; LAZARII, 2020). Learning was not the focus at that moment. From March to August 2020, was a period of non-acceptance of remote learning (SANTOS; RIBEIRO; FERNANDES, 2021), and of hope for a brief return of face-to-face activities and the end of the pandemic.

The uncertainty of the future caused a lot of anxiety, fear, and worries, including uneasiness about the lives and health of family members and friends. In

addition, cases of several other diseases besides COVID-19 itself have increased, such as depression (GAMEIRO, 2021). Emotional exhaustion due to the increased workload, generated by adaptation to the remote environment, and the lack of skill in using technologies by teachers and students made frustration and discouragement a part of everyday life.

In the realization that the pandemic would last longer, it was necessary to reinvent themselves, both teachers and students. There was a change of roles. The student stopped being just a receiver of knowledge and became a collaborative producer of learning. The teacher ceased to be the one who owns the practice, and became a learner as well.

Considering this context, we aimed to survey applications and programs used in remote teaching, during the pandemic, by professors and students at a Brazilian university located in the state of Paraná, to seek characteristics of the work and the relevance of these tools in higher education, as well as to point out the conditions of use indicated by the participants. To this end, we conducted bibliographic, documental and ethnographic research. We designed a questionnaire via Google Form for students and professors at the university, whose data were analyzed descriptively and qualitatively.

In the questionnaire, no names were requested, only average age, gender and course to which teachers and students were linked. We reached a total of 100 responses from different courses, such as Languages and Literatures, Biological Sciences, Agronomy, Nursing, Dentistry, Veterinary Medicine, Geography, Physiotherapy, Information Systems, Pedagogy, Economic Sciences, Physical Education (bachelor and undergraduate), Degree in Computer Science, and students of the Professional Master in Teaching. Of these 100 responses, 90% were from students and most were between 21 and 25 years old; 73% were female.

Remote Learning

First, it is necessary to clarify the definition of remote teaching that we take into consideration in this article. We understand remote teaching as a non-face-to-face educational practice, using technologies to reach those involved in the teaching/learning process. In it, there are synchronous (interaction WITH simultaneous time, e.g. meetings via Google Meet) and asynchronous (interaction WITHOUT simultaneous time, e.g. meetings via Google Classroom) moments that allow geographically distant people to meet. Technology is no longer just a tool, but the main means for conducting classes and maintaining the teaching/learning process. However, there are several definitions of remote learning that add meaning and will be presented below.

Cunha, Silva, and Silva (2020) consider this remote teaching existing as a result of the pandemic is an emergency measure and may or may not use digital technologies. Due to lack of equipment and internet access, many students could not follow online, so many educational institutions provided printed materials, and this way of enabling content was incorporated into "remote teaching", because it was the solution found in a moment of emergency to continue the work, and no other designation term was determined.

According to Junior *et al.* (2020), remote teaching is an extension of Distance Education (DE) with some differences: DE has more resources and preparations, but less interaction. Remote teaching, on the other hand, tries to get closer to face-to-face classes, with more virtual (synchronous) interaction time. Joye, Moreira and Rocha (2020, p.13) state that this educational model is not equal to DE, precisely because it uses the same methodologies as face-to-face teaching, including the same workload, curriculum and students per class..

There are different concepts for DE around the world. According to Joye, Moreira and Rocha (2020), this educational modality is in the Law on Brazilian Education Guidelines and Bases, in article 80, since 1996. The authors emphasize the concept in force in the *Decree-Law 9.057/2017*, that serves as legal support for public and private educational institutions. There are different ways to perform DE: virtual education, home education, education mediated by digital information and communication technologies, remote teaching and others (JOYE; MOREIRA;

ROCHA, 2020). "In DE, teaching is shared with other specialists, such as the educational designer, content teachers, multimedia producers, illustrators, managers of Virtual Learning Environments (VLEs), among others" (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p.14).

In remote teaching, on the other hand, the teacher of the class is responsible for doing everything themselves, such as feeding the platforms, creating content and ways to apply it, and having as "studio" any space in their own home, where they prepare and record classes and meet the students. Another distinction between these types of education is that DE has a history and, consequently, has had more time to structure itself. The role and profile of the student also changes. The interactions between student and teacher, student and peers are different. The content and assessment methods are distinct, as are the focus and effectiveness. Thus, remote teaching impacts multiliteracies (ROJO, 2012) and continuous teacher education.

Technologies and continuous teacher education

The use of technology was not well regarded as a form of "pedagogical mediation" (MASETTO, 2006, p.133), before it became the only means to continue the school year. So many setbacks experienced from the physical distance caused by the pandemic, highlight the growing need for a teaching connected to the student's life, with credibility and with competent professionals.

The need for digital literacy, for the inclusion of multiliteracies (ROJO, 2012) at schools, has arisen. Behrens (2006) states that in addition to orality and writing, which have long been present in the historical process of education, we need to consider digital language, which provides access to global information and is indispensable for life and for the development of the contemporary citizen. With emotional intelligence (which consists of the ability to solve problems creatively, communicate, and collaborate), these aspects are considered very relevant for the near future.

According to Moran (2006), with the internet, we receive answers all the time, we are exposed to a flood of information every second. However, this speed leads us to superficial conclusions; and the information aggregates in large amounts, but with low quality, i.e., it does not become effective knowledge. The role of education and of digital literacy is to guide the development of the types of processing, so that students know what requires more research and what requires only immediate answers. The educator must offer help to those who cannot navigate the web, help them select meaningful information and understand it deeply, and must also teach them how to do research to supplement their learning.

It is possible to do a lot of dynamic video analysis and creation or to produce texts belonging to different discursive genres, in groups, collaboratively through Google Docs. Doing these activities and posting them (with permission) on web pages can generate much more motivation and engagement, it can be more attractive and meaningful, as it will be taken beyond the classroom and therefore impact other people and other environments.

Technology enables the development of multimodal writing, with images, sounds, hyperlinks, multilingual and connected. It's like linking techniques, for example: after a teleconference with a specialist in a certain area, open a chat for students to discuss their experiences and learnings to encourage them further in the theme. YouTube facilitates this dynamic, since, in live broadcasts, it is possible to participate in the chat sending comments, questions and suggestions. Another way to use applications for teaching is to open discussion lists in groups after a brief introduction on a theme, to reach conclusions that can be shared over the Internet, and through it, one can find even more information, content, books, etc. The teacher, during classes or in asynchronous activities, can use PowerPoint, Google Slide or even Canva to help in the understanding and dynamics of some content.

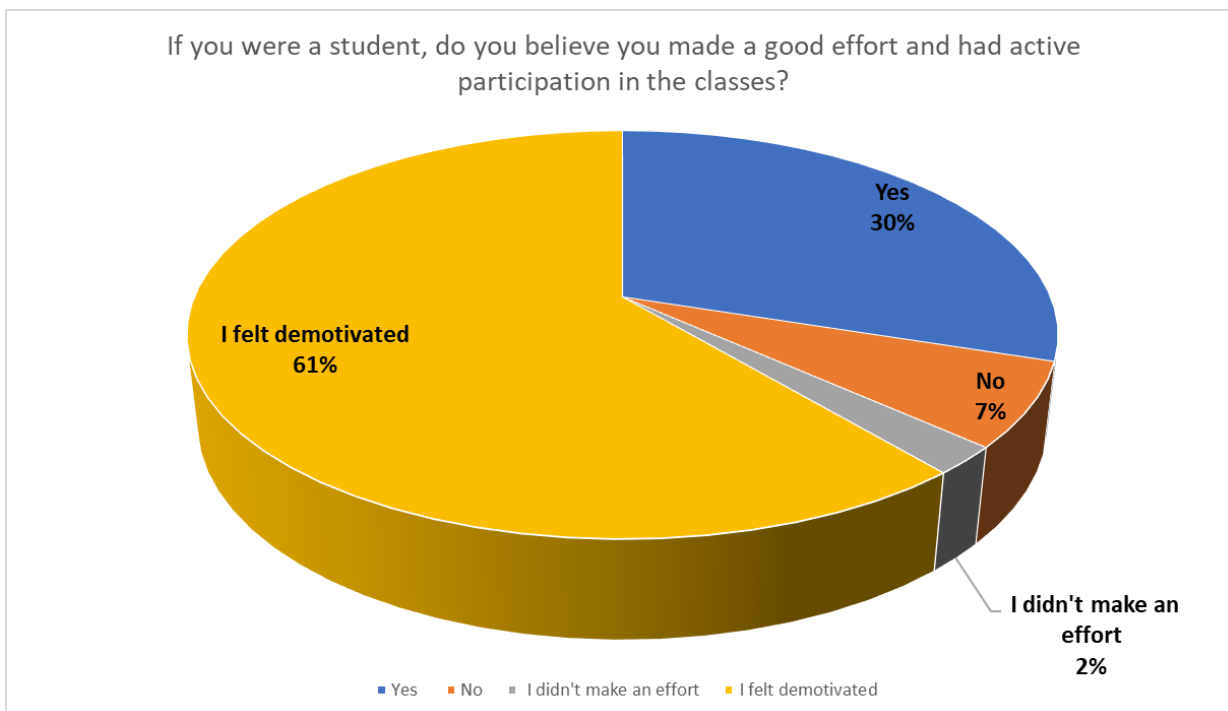
All techniques need the teacher's mediation, no doubt, with tutorials or simple, accessible, clear and coherent scripts to help students to participate and produce on these platforms. Ribeiro Junior *et al.* (2020) reinforce the need for continuing education for education professionals, to innovate and seek new knowledge, to bring

reflective competence so that they do not repeat techniques over and over again, as if they all worked for any student at any time.

Another example of activity through the use of technology, cited by Kersch and Dornelles (2021), are fanfics. Fanfics are stories created by fans and may have original or created characters, mixed with other characters and may or may not be within their original stories. There are several categories: one fanfic can have ten chapters and the other only one page (one-shot fanfics), there are no rules. The authors point out that through the fanfics studied in class and published in digital media, there was a lot of dedication and development from the students; they could meet new people, get to know other stories, and give meaning to their own writing. To publish texts belonging to this genre, there are websites such as Spirit Fanfics or Wattpad.

It is essential to understand the new languages to make the school environment be seen with more expectations and new postures. Only slide presentations in classroom lectures do not explore the full potential of using technology. Even more with pandemic and remote teaching, using methodologies including technologies is much more than necessary. In one of our survey questions, an alarming number (61%) of participants state that they felt demotivated by remote classes (Graphic 1). In a free space for comments, through the answers, it is possible to see that this demotivation comes from the lack of appropriate methodology for teaching, in addition to other issues.

Graphic 1: Effort and participation



Source: Developed by the authors.

Technology, when one has training and study about it, can be used for the efficiency of education both in person and remotely, synchronously or asynchronously, from anywhere as an exchange with the whole world. However, even if there were prepared professionals, in this period it was seen that only technological knowledge is not able to solve all the educational problems in Brazil, since poverty, family income, age, gender, and other factors interfere significantly in learning. Many improvements were necessary and many more are still necessary if we want a better future.

Among the changes that have occurred because of the pandemic is the role of students and teachers that has been reconstituted with the use of Digital Information and Communication Technologies (ICT). The teacher is no longer the all-knowing, the knowledge-holder, and it also becomes both a learner and a knowledge producer. According to Behrens (2006), conservative, uncritical and repetitive teaching no longer fits contemporary society, nor does remote teaching.

The challenge imposed on teachers is to change the axis of teaching to choose the paths that lead to learning. In fact, it is essential that teachers and students are in a permanent process of learning how to learn (BEHRENS, 2006, p.73).

The teacher as a mediator is the one who encourages and facilitates learning, interferes less and lets students create their own paths without running away from the objectives (MASETTO, 2006). The author (MASETTO, 2006) comments on some types of mentor/mediator with their own characteristics and that fit well in this new role of the teacher with the use of ICT. For example, the intellectual: the one who helps students choose the most important information and make it meaningful. Another type is the emotional mentor/mediator, the one who encourages students, stimulates and motivates them. The managerial or communicative mentor/mediator tends to organize research activities in groups, balance planning and creativity, and develop interaction. And, finally, the ethical mentor who teaches students to assume and live constructive individual and social values.

The teacher as mediator provides students with more autonomy and responsibility, showing that they are not only receivers of knowledge, but also its producers. Especially in remote teaching, the student's independence when studying becomes crucial for their development.

Teaching with quality, according to Moran (2006), depends on educators who are intellectual, enthusiastic, well paid, motivated, open to innovate, and willing to research and keep themselves updated. It also depends on administrators who understand the pedagogical process, who are also open to changes so that, together with the teachers, they can seek the necessary improvements. Finally, it depends on students who are willing to learn and ready for certain levels of education, because knowledge is interconnected.

Many times we don't have well-equipped institutions with accessible technologies and motivated and prepared teachers and students, so the difficulty of teaching with the Internet increases and generates a negative perception regarding teaching and learning. This lack of equipment occurs mainly in poor communities, which generates great inequalities between students from different regions. Given

this, it is essential to understand the role of administrators, teachers, and students in the context where technology is most present, in this way we can get to the heart of the educational problems and solve them. Understanding the challenges and practices during remote teaching is also important.

Difficulties and practices in remote teaching during the COVID-19 pandemic

Remote education brings advanced issues for the teacher, and one of them is assessment methods. Teachers usually have difficulty in evaluating online students precisely because of the lack of contact. For this to happen, it is necessary to integrate the evaluations into the learning projects and not just see them as a means of obtaining a grade in order to be approved. "The important thing is to see assessment as a process of feedback that brings the learner the necessary information, timely and at the time he needs to develop their learning" (MASETTO, 2006, p.164).

Throughout the study, the teacher can offer this feedback which is very important to the students and so they can see what content they need to take back. Barros and Lazari (2020) advise doing these feedbacks in synchronous interactions. It is also important for the teacher to evaluate the students and the self-evaluation of both, as this qualifies the process as a whole and helps to identify points that need improvement. The teacher can ask for diaries, reports or comments from the students to check if they had any difficulties when performing some activity, and even to check their learning level.

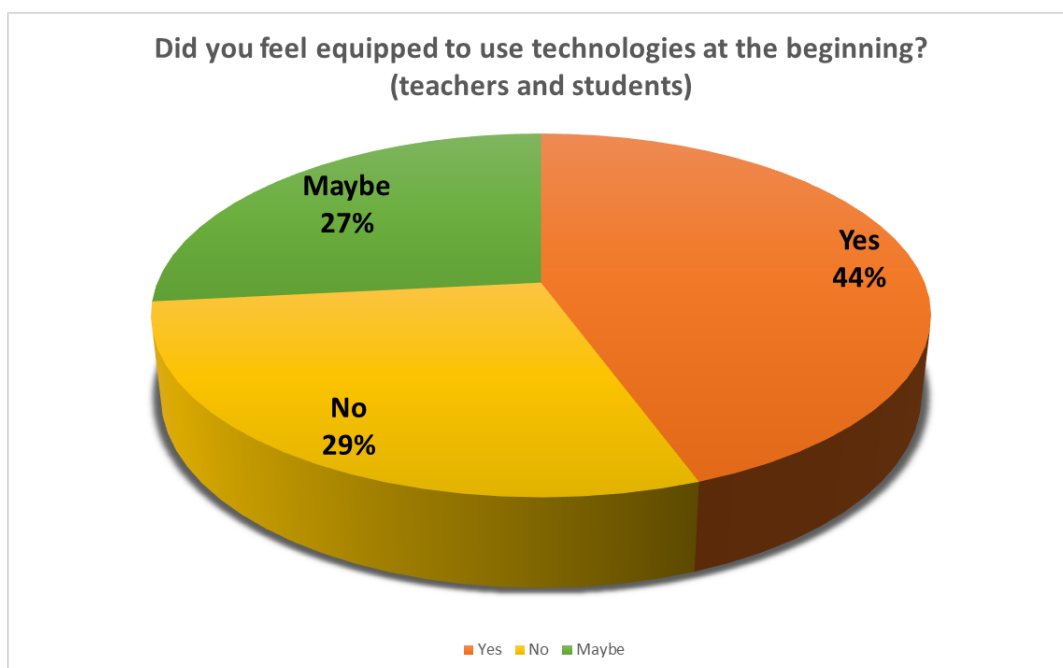
In addition to careful messaging, the lack of both physical and synchronous interaction can affect student participation. Often only one student in the class participates orally, the others just listen. Especially in synchronous interaction, the teacher needs to create dynamics that facilitate and move everyone's participation so that the students' orality is not impaired in remote teaching.

In this focus on the complexities of the teaching work in this new scenario, Ribeiro Junior *et al.* (2020), in research focused on the states of Piauí and Maranhão,

state that few teachers said they felt prepared and trained to work remotely. Some felt it was more difficult to work in different schools with different systems and platforms, because the adaptation work is even greater, not to mention the countless messages they receive on private WhatsApp at times incompatible with class hours and even on weekends.

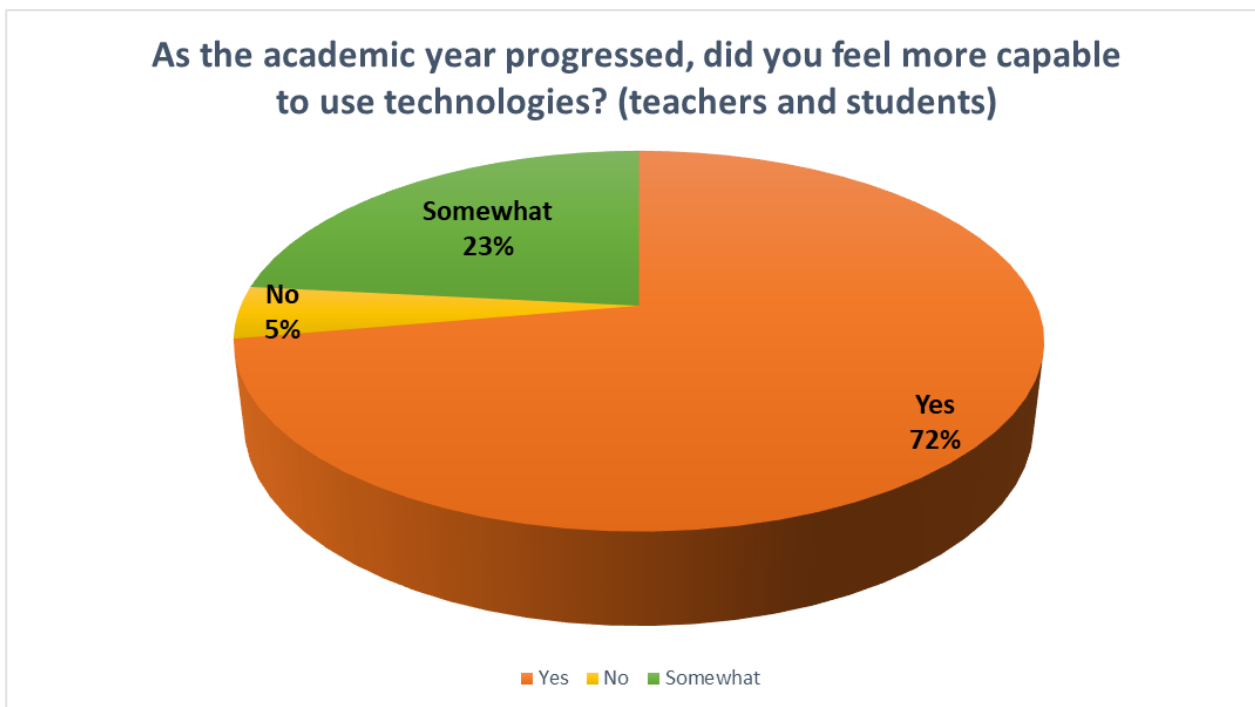
In our survey, data showed that there was a change regarding the training of both teachers and students at the beginning of the pandemic and during the course of the pandemic (Graphic 2 and 3).

Graphic 2: Initial training



Source: Developed by the authors.

Graphic 3: Ongoing training



Source: Developed by the authors.

It can be observed that, at first, 29% of the teachers and students did not feel capable (Graphic 2), but in the period in which the research took place this number dropped to 5% (Graphic 3); 13 (7%) students had difficulties with mastering the technologies.

According to Ribeiro Junior *et al* (2020), 46% of the teachers in their survey said it takes more than five hours (5h) to produce lessons and activities. To reduce this time, it is advisable to look for good materials on the Internet and use applications and games that can contribute to the activities, but require training (that, many times, teachers have not had), and that affected the production of video lessons, for example, Which require attractive elements to capture the students' attention.

In another question from our questionnaire to the teachers, they stated that they had difficulty with Internet access, lack of technology proficiency, lack of electronic devices, time management in transposing content to technologies, and feeling unprepared. Only 2% said they had no difficulties.

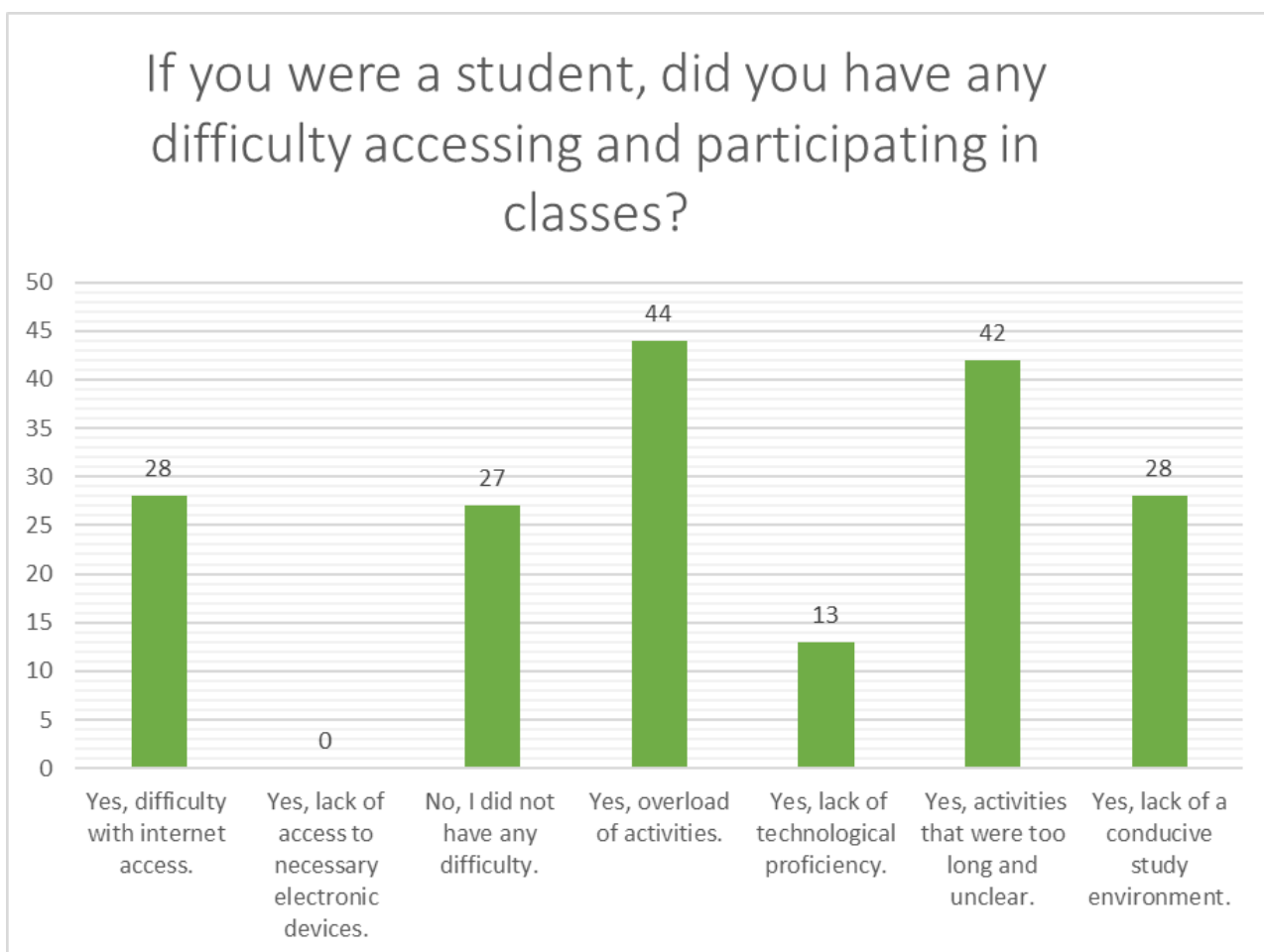
In addition to the teachers, many students struggled with a lack of technological proficiency, not to mention those who didn't have access to a cell

phone, computer, or, if they did, lacked internet connection (RIBEIRO JUNIOR *et al.*, 2020). Cunha, Silva and Silva (2020) assert that students in the early years need, besides the mediation of the teacher, the assistance of adults to receive the lessons and materials, to learn from them and to develop the expected skills. However, parents who work all day when they come home with household chores to do, often cannot attend to their children, or sometimes do not have the necessary schooling to be able to help them. Final year students, undergraduate and graduate students have more autonomy, especially if they have their own cell phones or computers, but still require a comfortable environment, sufficient internet signal for classes, and guidance.

The demand for activities has increased and students feel very overwhelmed. Some live in cultures where schooling is not important and end up not being interested in studying, especially remotely. The student needs a lot of discipline and focus to be able to accomplish everything that is proposed, but not everyone succeeds.

In our questionnaire (Graphic 4), 44 students participating in the survey claimed to have difficulties with the overload of activities, and 42 pointed out that long and unclear activities took too much time and brought little learning. In addition, 28 said they had difficulty accessing the Internet, and 28 said they did not have a favorable environment for studying. Also, 27 said they had no difficulties. An interesting fact is that the option of difficulty due to lack of an electronic device in this question was not checked by any student, which means that of the 100 answers received in the questionnaire, all had a cell phone or computer. It is worth mentioning that they could choose more than one option for this answer.

Graphic 4: Difficulties faced by students



Source: Developed by the authors.

For large families with little space at home and few resources, the difficulty doubles. Two or more children enrolled in different school grades cannot use just one cell phone, one computer, one television or one radio, because each one has distinct activities. Besides all of this, there are still cases of families with cases of abuse, in these cases (especially in them) the lack of contact with teachers, friends and the school community in general affect a lot in the resolution of conflicts.

Thinking about quality and equality in teaching and learning seems impossible due to the scarcity of resources, training, and, especially, the lack of assured rights. Joye, Moreira, and Rocha (2020) point out that electronic devices in Brazil are very expensive and thus disadvantage lower classes. By law, the government should

guarantee equal access for all, but the authorities are not very helpful in these matters. The government of Paraná, however, offered internet through telephone operators, as did the states of São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais and Rio Grande do Norte, according to Cunha, Silva and Silva (2020).

Another positive practice that has occurred in the pandemic is that online courses and lives have increased in scale, a fact that has facilitated connection between various regions of the world, including for assignments and discussions. A considerable factor is that even shy students have seen on the Internet ways to express themselves more.

Survey of Applications and Programs Used

It has been shown so far that in order to use the platforms with all the technology they have, a lot of planning and appropriation of the applications is necessary, thinking about teaching and learning.

Considering this, some Brazilian states have developed their own applications or platforms for classes, in addition to previously created applications. The state of Paraná, for example, created "Aula Paraná", where classes for elementary and high school are made available, also taking advantage of Google Classroom to enable activities and Google Meet for synchronous meetings.

Among the most used applications during the pandemic observed in the research is WhatsApp (Table 1). Simple and easily accessible for most, it is in everyone's daily life and through it there is the possibility of asynchronous and even synchronous interaction through video calls. Besides WhatsApp, other applications such as Google Classroom, Google Meet, Google Forms, Google Docs, YouTube and Email were strongly mentioned.

Table 1: Applications for synchronous interaction

APPLICATIONS	POSSIBILITIES
<i>WhatsApp</i>	Receiving, sending, and sharing instant messages, videos, documents, links, among others, as well as voice and video calling.
<i>Google Meet</i>	Video communication with or without screen sharing, sending messages and links through chat, interaction with participants.
<i>YouTube</i>	Live streaming and open chats. Posting videos and sharing on other platforms.
<i>Skype</i>	Real-time voice and video interaction. Call recording by anyone and possibility of private chats.
<i>Microsoft Teams</i>	Collaboration and communication with chats, video calls, and teams, as well as file storage. Setting status and creating a feed with activities.
<i>Zoom</i>	Videoconferencing with up to 100 participants for 40 minutes free of charge, simultaneous room creation. Call recording.

Source: Developed by the authors.

The synchronous interaction apps mentioned require a good internet connection. Several asynchronous interaction apps were also mentioned (Table 2).

Table 2: Applications for asynchronous interaction

APPLICATIONS	POSSIBILITIES
<i>Google Forms</i>	Data generation and organization through customized surveys, polls, and questionnaires.
<i>Google Documents</i>	Creation and editing of private or shared documents with people chosen by the owner. It allows formatting, editing, inserting images, tables, links, and more.
<i>Google Presentations</i>	Slide presentations production, editing and collaboration. Customizing templates, videos, audios, recording presentations, and other features.
<i>Microsoft PowerPoint</i>	Slide presentations production with fewer features than Google Presentations, no possibility of simultaneous collaboration.
<i>Canva</i>	Millions of designs for slides, presentations and videos integrated with various templates, elements, texts, and more. There are simultaneous uploads and collaboration possibilities.

<i>Moodle</i> Environments)	(Learning Management. Each university, school or state can create its own environment and develop classes and courses through it.
<i>Loom</i>	Video recording from your screen and your camera.
<i>Flipgrid</i>	Discussion on topics through videos recorded the application.
<i>Padlet</i>	Inserting text, images, and links through a shared panel.
<i>Quizziz</i>	Creating questionnaires in the form of interactive games.
<i>Mentimeter</i>	Interaction with real-time results. There are word clouds, quizzes, and more.
<i>Wordwall</i>	Prepare customized activities in a simple way. Word games, competitions, quizzes, and many other possibilities.
<i>Edpuzzle</i>	Use of <i>YouTube</i> ready-made videos or recording of own videos for student interaction and comprehension assessment.
<i>Anchor</i>	Creating and sharing podcasts.

Source: Developed by the authors.

In one of our Google Forms questions about the apps and programs used by the university for remote learning, 96% of the responses centered on Google Meet and 88% on Google Classroom. In addition to Google's programs, 78% pointed to the SUAP (Unified Public Administration System, in Portuguese *Sistema Unificado de Administração Pública*) used at the institution. However, in another question about the relevance of these applications and programs used, some answers pointed Google Classroom as irrelevant, because the university already has SUAP. The Virtual Learning Environment / Moodle of the university in point was also considered irrelevant since it presented operational and access flaws.

Within these platforms used, 91% of the materials made available were activities and exercises, and 90% were PDF texts. The number for videos and teleclasses drops to 89% and 85%. This change in methodology for reading texts and activities reflects the role of the student with more autonomy and responsibility, because learning can proceed lagging, with superficial conclusions (MORAN, 2020), if readings and studies are done without instruction and monitoring. In this vein, when



asking students and teachers about teaching and learning through these technologies, we obtained 52.1% responses in "Learned / Taught a little".

The number of negative responses underscores the primordially of effective actions for improvement. 21.3% have learned/taught almost nothing; 5% have learned/taught nothing; only 10.6% have learned/taught a lot.

All the mentioned apps can be used in face-to-face teaching, together with active methodologies, in which the students are also the protagonists of knowledge. Through these tools, it is possible for the teacher to foster students' creativity and also improve their communication.

Discussion and Results

In the last questions of our questionnaire, we opened discussions with the participants and asked what they thought could have been done to facilitate the teaching/learning process during remote classes. We received few responses such as "I don't know how to answer" or "I don't want to give an opinion". However, most of the research participants pointed out that there could and can be developed more training courses for teachers to adopt "dynamic methodologies" (excerpt from an answer). Some students reported the lack of a detailed schedule and the scarcity of explanations in assignments and activities, as well as the gap in approaches to texts that were proposed for reading. We also obtained statements that more dialogue between teacher and student and more flexibility regarding deadlines are needed. According to the answers in the questionnaire, some teachers did not respect the synchronous class schedule, even less the asynchronous classes, sending activities, videos, and readings that demanded much more time to complete. Several answers pointed out that unification/standardization of platforms and environments to make the classes available would have made the adaptation easier.

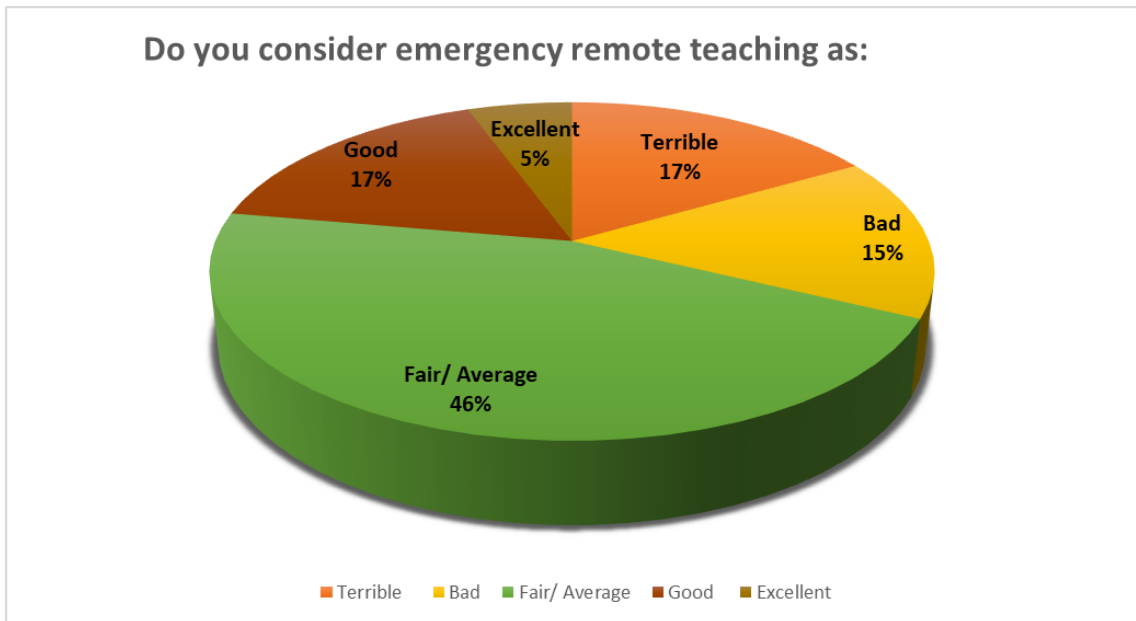
Organizational issues, according to the discussions, also influenced the ineffectiveness of teaching, because some teachers sent classes out of their class

day and time (according to the course schedule). They should schedule classes in Google Classroom, for example, which would help both students and teachers..

One interaction showed that there could be classes that count as internships. Others, however, opined that the calendar should be canceled, even postponing graduation, because DE does not replace face-to-face and the practices are not the same in a virtual way, which will affect the quality of professionals trained during this period. Moreover, the discussion about the overload of activities and the lack of adequate environment to facilitate the teaching/learning process returned. Some answers mentioned that remote teaching weighs on and unbalanced mental health and, therefore, there should not be so many demands and pressures.

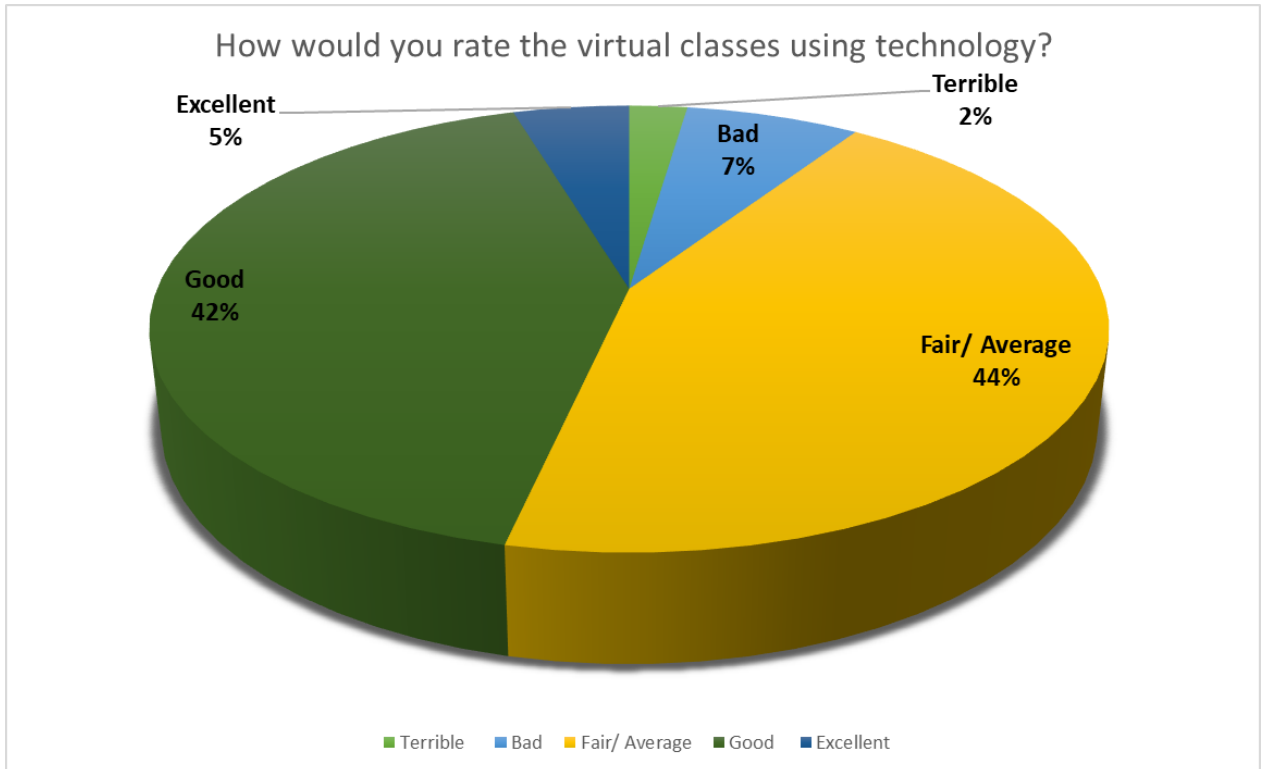
Even so, there were positive responses such as "In my course, the classes are being good, so it's good this way" and grateful responses, because, despite everything, the classes were not interrupted, so that the student could continue studying. We understand that the answers are personal and depend on the student's vision, background and life. In other words, students with more autonomous and disciplined learning processes may stand out compared to students who are more dependent and have some learning deficit.

Graph 5: Quality of Emergency Remote Teaching



Source: Developed by the authors.

Graph 6: Quality of virtual classes



Source: Developed by the authors.

However, 46% of the participants considered the remote teaching to be reasonable (Graph 5), and almost the same percentage considered the virtual classes to be reasonable (Graph 6). On the other hand, 17% of the participants considered the remote teaching to be good (Graph 5), and 42% considered the virtual classes to be good (Graph 6). This shows that, in general, remote teaching and virtual classes were rated well in the survey. Given the difficulties experienced during the COVID-19 pandemic and the need for rapid adaptation, the data is quite positive, as the participating teachers in the research did not have prior training in using technologies, especially those focused on synchronous interactions, such as Google Meet and Teams.

Concluding Remarks

In our research, we aim to verify the quality of remote teaching at a university in Paraná, analyzing working and study conditions of professors and university students, listing applications and programs used in this educational modality, as well as discussing theoretical issues about teaching, technologies, and continuing education.

It is possible to conclude that education professionals and students were not prepared to change the way they teach and learn. There is no way to measure learning inequality. It was evident that online, in these ways, does not favor practical courses and subjects, harms students who do not have access to the Internet, electronic devices or suitable environments for study, interferes with the results of students who work all day, since they need more time to perform the activities since the methodologies were not totally adequate. The detriment is intensified in the case of students who require more guidance or those with learning disorders.

For teachers, the work overload, difficulty with the use of electronic devices, and the lack of preparation were harmful. On the other hand, this change accelerated a technological process that should have taken place years ago and connected even more people who are territorially distant. We have discovered new ways of encounters and knowledge-sharing to be used to our advantage.

Therefore, the continuous professional development of teachers and digital literacy are of utmost importance, as they would have facilitated the performance of the school and academic community during the emergency remote teaching. Moreover, and with equal relevance, more institutional resources are needed for the whole practice to be possible.

Acknowledgements

We thank the staff of the Academic Writing Center of Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Geovana Vieira, Milena Aranha, and Thainá Giovanna Soares Cordeiro, for proofreading and translating this manuscript.

References

- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; LAZARI, Poliana dos Santos Silva de. Ensino remoto emergencial: uma experiência com a didatização do gênero “documentário”. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, Manaus, Brasil, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, e154020, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1540>.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.67-132.
- CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40014>. Acesso em: jul. 2023.
- GAMEIRO, Nathália. Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia. *Fiocruz* Brasília, 13/08/2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>. Acesso em: jul. 2023.
- JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, 1-29, e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299
- KERSCH, Dorotea Frank; DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. Leituras + escritas + tecnologias digitais: As fanfics como possibilidades para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura. *In: KERSCH, D. F; MARTINS, A. P. S; SANTOS, G. K. dos; TEMÓTEO, A. S. S. G (org.). Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p.55-68.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.133-173.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagens inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.11-65.



RIBEIRO JUNIOR, Manoel Cícero *et al.* Ensino remoto em tempos de covid-19: Aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão. *Boletim de conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, ano II, v.3, n.9, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4018034.

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

SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra; FERNANDES, Terezinha. Ciberformação docente em contexto de pandemia: Multiletramentos críticos em potência. *In: KERSCH, Frank; MARTINS, Ana Patricia Sá; SANTOS, Gabriela Krause dos; TEMÓTEO, Antônia Sueli S. G. (org.). Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola.* São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p.23-36.

*Submitted in: 12 abr. 2023.
Approved on: 03 jul. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva
Revisoras de língua inglesa: Geovana Vieira, Milena Aranha e Thainá Giovanna Soares Cordeiro
Revisor de língua espanhola: Cristiane Moura*



Práticas pedagógicas no ensino superior remoto durante a pandemia da COVID-19

Remote Pedagogical practices in higher education during the COVID-19 pandemic

Práticas Pedagógicas en la Enseñanza a distancia durante la pandemia del COVID-19

Rafaela Tavares Bassetto¹

 [0000-0002-7234-1627](https://orcid.org/0000-0002-7234-1627)

Letícia Jovelina Storto²

 [0000-0002-7175-338X](https://orcid.org/0000-0002-7175-338X)

RESUMO: A pandemia da COVID-19 gerou muitas mudanças, entre elas a necessidade de distanciamento físico para diminuir a contaminação pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Devido a isso, as instituições de ensino brasileiras, públicas e privadas, tiveram que recorrer a um regime especial para dar andamento às aulas. Considerando tal contexto, esta pesquisa tem o objetivo de levantar os aplicativos e os programas utilizados para a manutenção das atividades pedagógicas no ensino remoto, além de observar as impressões dos estudantes sobre o uso desses recursos nas aulas. Os processos técnicos utilizados foram pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica. Para tanto, foi elaborado um questionário via *Google Formulário*, cujos dados foram analisados descritiva e qualitativamente. Foi possível concluir que profissionais da educação e discentes não estavam preparados para mudar a forma de ensinar e aprender. Assim, a formação continuada, incluindo tecnologias e recursos institucionais, é de extrema importância ao ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; COVID-19; Tecnologias.

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic has generated many changes, including the need for physical distancing to reduce contamination by the new coronavirus, called SARS-CoV-2. Brazilian educational institutions, both public and private, had to resort to a special regime to carry out classes. Given this, this research aims to seek applications and programs, in addition to their relevance, used in remote teaching. The technical processes used were bibliographic, documentary, and ethnographic research. To this end, we developed a questionnaire via Google Forms and the data were analyzed descriptively and qualitatively. It was possible to conclude that education professionals and students were not prepared to change the way of teaching and learning. Thus, continuing education including technologies and institutional resources, is extremely important.

¹ Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: rafaelatavaresbassetto@gmail.com

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: leticiajstorto@gmail.com

KEYWORDS: Remote teaching; COVID-19; Technologies.

RESUMEN: La pandemia de COVID-19 ha generado muchos cambios, incluyendo la necesidad de distanciamiento físico para reducir la contaminación por el nuevo coronavirus, llamado SARS-CoV-2. Debido a esto, las instituciones educativas brasileñas, tanto públicas como privadas, tuvieron que recurrir a un régimen especial para continuar con las clases. Teniendo en cuenta este contexto, esta investigación tiene como objetivo identificar las aplicaciones y programas utilizados para el mantenimiento de las actividades pedagógicas en la educación a distancia, además de observar las opiniones de los estudiantes sobre el uso de estos recursos en las clases. Los procesos técnicos utilizados incluyeron investigación bibliográfica, documental y etnográfica. Para ello, se elaboró un cuestionario a través de Google Formulario, cuyos datos se analizaron de forma descriptiva y cualitativa. Se pudo concluir que los profesionales de la educación y los estudiantes no estaban preparados para cambiar la forma de enseñar y aprender. Por lo tanto, la formación continua, que incluye tecnologías y recursos institucionales, es de suma importancia para la educación.

PALABRAS CLAVE: Educación a distancia; COVID-19; Tecnologías.

Considerações Iniciais

O mundo não esperava mudanças e perdas tão drásticas em decorrência de um novo vírus. O Brasil festejava o carnaval de 2020 quando, dias depois, de maneira rápida e abrupta, a pandemia instaurou-se no país. Medidas foram tomadas na pretensão de diminuir a contaminação pelo novo coronavírus; entre elas estava o distanciamento físico.

Assim como em outras áreas, a educação recorreu ao meio remoto para dar continuidade às atividades. Um período diferente e sem tempo para o preparo necessário. Os professores não sabiam como trabalhar, porque a utilização de tecnologias no ensino não era conteúdo de suas formações. Para os alunos não foi muito diferente, haja vista se tratar de algo totalmente novo e, por conseguinte, difícil, inclusive pela desigualdade de acesso à internet e a recursos tecnológicos.

A princípio, tudo isso era pensado em curto prazo como uma forma de minimizar os efeitos do isolamento físico (BARROS; LAZARI, 2020). A aprendizagem não era o foco nesse momento. De março a agosto de 2020 foi um período de não aceitação do ensino remoto (SANTOS; RIBEIRO; FERNANDES, 2021), de esperança pelo breve retorno das atividades presenciais e pelo fim da pandemia.

A incerteza do futuro gerou muita ansiedade, medo e preocupações, inclusive inquietude com a vida e a saúde de familiares e amigos. Ademais, além da própria



COVID-19, várias doenças aumentaram, tais como a depressão (GAMEIRO, 2020). O cansaço emocional por conta do aumento de trabalho, gerado pela adaptação ao remoto, e a falta de habilidade com o uso de tecnologias por parte de professores e alunos fez que a frustração e o desânimo estivessem presentes no dia a dia.

Na percepção de que a pandemia duraria por mais tempo, foi necessário reinventar-se, tanto professores quanto alunos. Houve uma mudança de papéis. O estudante deixou de ser apenas receptor de conhecimento e passou a ser produtor colaborativo na aprendizagem. O professor deixou de ser aquele que detém a prática e passou a ser também aprendiz.

Considerando esse contexto, objetivamos levantar os aplicativos e os programas utilizados no ensino remoto, durante a pandemia, por professores e estudantes de uma universidade brasileira situada no estado do Paraná, buscar as características do trabalho e a pertinência desses instrumentos em nível de ensino superior, bem como apontar as condições de uso indicadas pelos participantes. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica. Elaboramos um questionário via *Google Formulário* para alunos e professores da universidade, cujos dados foram analisados descritiva e qualitativamente.

No questionário, não foram solicitados nomes, apenas média de idade, gênero e curso ao qual docentes e discentes estavam vinculados. Alcançamos um total de 100 respostas de diferentes cursos, tais como Letras, Ciências Biológicas, Agronomia, Enfermagem, Odontologia, Medicina Veterinária, Geografia, Administração, Fisioterapia, Sistemas de Informação, Pedagogia, Ciências Econômicas, Educação Física (bacharel e licenciatura), Licenciatura em Computação e alunos do Mestrado Profissional em Ensino. Dessas 100 respostas, 90% foram de alunos e a maioria apresentou idade de 21 a 25 anos; 73% eram do gênero feminino.

Ensino Remoto

A princípio, é necessário clareza na definição de ensino remoto que levamos em consideração neste artigo. Entendemos o ensino remoto como prática educacional não presencial, com uso de tecnologias para alcançar os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Nele, há momentos síncronos (interação COM simultaneidade



temporal, ex.: encontros via *Google Meet*) e assíncronos (interação SEM simultaneidade temporal, ex.: encontros via *Google Classroom*) que permitem o encontro entre pessoas geograficamente distantes. A tecnologia deixa de ser apenas um instrumento e passa a ser o principal meio para a realização das aulas e a manutenção do processo de ensino/aprendizagem. Contudo, há diversas definições de ensino remoto que agregam sentido e serão apresentadas abaixo.

Cunha, Silva e Silva (2020) consideram que o ensino remoto existente em decorrência da pandemia é emergencial e pode ou não utilizar tecnologias digitais. Por falta de equipamentos e acesso à internet, muitos alunos não puderam acompanhar de forma *online*, então bastantes instituições de ensino disponibilizaram materiais impressos, e essa forma de viabilizar conteúdo está incorporada em “ensino remoto”, pois foi a solução encontrada em um momento de emergência para dar sequência aos trabalhos, e não foi determinado outro termo de designação.

De acordo com Júnior *et al.* (2020), ensino remoto é uma extensão da Educação a Distância (EaD) com algumas divergências: EaD contém mais recursos e preparos, mas com menos interação. Já o ensino remoto tenta aproximar-se mais das aulas presenciais, com mais tempo de interação virtual (síncrona). Joye, Moreira e Rocha (2020, p.13) afirmam que esse modelo educacional não se iguala à EaD, justamente por utilizar metodologias iguais ao ensino presencial, entre elas a mesma carga horária, mesma grade curricular e mesmos estudantes por turma.

No mundo, há diferentes conceitos para a EaD. Conforme Joye, Moreira e Rocha (2020), essa modalidade educativa está na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, no artigo 80, desde 1996. As autoras grifam o conceito em vigor no *Decreto de Lei n. 9.057/2017*, que serve como amparo legal para instituições de ensino, públicas e privadas. Existem distintos modos de se realizar a EaD: educação virtual, educação domiciliar, educação mediada por tecnologias digitais da informação e comunicação, ensino remoto e outros (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020). “Na EaD, a docência é compartilhada com outros especialistas, tais como o designer educacional, os professores conteudistas, os produtores de multimídia, os ilustradores, os gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), dentre outros” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p.14).



No ensino remoto, por outro lado, o professor da turma é responsável por fazer tudo sozinho, como alimentar as plataformas, criar conteúdos e formas de implementá-los, além de ter como “estúdio” qualquer espaço da própria casa, local onde prepara e grava suas aulas e atende aos alunos. Outra distinção entre esses tipos de ensino é que a EaD tem um histórico mais antigo e, conseqüentemente, já teve mais tempo para estruturação. O papel e o perfil do aluno também mudam. As interações entre aluno e professor, aluno e colegas são diferentes. Os conteúdos e as formas de avaliação são distintos, assim como o foco e a eficácia. Assim, o ensino remoto impacta nos multiletramentos (ROJO, 2012) e na formação docente continuada.

Tecnologias e formação docente continuada

O uso de tecnologias não era bem-visto como forma de “mediação pedagógica” (MASETTO, 2006, p.133), antes de ser o único meio para dar sequência ao ano escolar. Em meio a tantos contratempos vividos a partir do distanciamento físico causado pela pandemia, fica evidente que precisamos, cada vez mais, de um ensino conectado com a vida do aluno, com credibilidade e com profissionais competentes.

Surge a necessidade do letramento digital e da inclusão de multiletramentos (ROJO, 2012) na escola. Behrens (2006) afirma que, além da oralidade e da escrita, presença marcada há tempos no processo histórico da educação, precisamos considerar a linguagem digital, que concede acesso a informações globais e é indispensável para a vida e para o desenvolvimento do cidadão na contemporaneidade. Junto com a inteligência emocional (que consiste na habilidade em resolver problemas com criatividade, ter comunicação e colaboração), tais aspectos são considerados muito relevantes para o futuro próximo.

Já em 2006, Moran afirmava que a internet nos oferece uma gama enorme de informações e de possibilidades. No entanto, essa velocidade leva-nos a conclusões superficiais; as informações agregam-se em grande quantidade, mas com pouca qualidade, ou seja, não se tornam um conhecimento eficaz. Com isso, o papel da educação e a função do letramento digital são orientar o desenvolvimento dos tipos

de processamentos para que os alunos saibam o que exige mais pesquisa e aquilo que pede apenas respostas imediatas. O educador deve ajudar a selecionar informações significativas e a compreendê-las profundamente, ele também precisa ensinar os que não sabem navegar na web e ensinar de modo geral como fazer pesquisas para complementar a aprendizagem.

É possível realizar muitas dinâmicas de análise e criação de vídeos ou produzir textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, em grupos, de forma colaborativa por meio do *Google Docs.*, por exemplo. Realizar essas atividades e divulgá-las (com autorização), em páginas na web, podem gerar muito mais motivação e empenho, podem ser atividades bastante atrativas e significativas, já que isso será levado para além da sala de aula e, por isso, terá impactos em outras pessoas e outros ambientes.

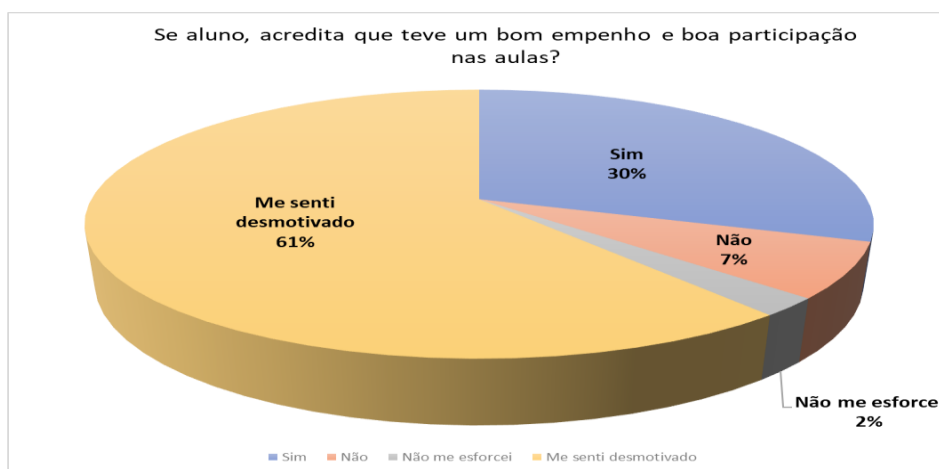
A tecnologia possibilita desenvolver uma escrita multimodal, com imagens, sons, hiperlinks, uma escrita multilinguística e conectada. Um exemplo disso é: após uma teleconferência com algum especialista em determinada área, o professor pode abrir um *chat* para que os alunos discutam as experiências e aprendizados, a fim de incitá-los mais no tema. O *YouTube* facilita essa dinâmica, já que, em transmissões ao vivo, é possível participar do *chat* e enviar comentários, dúvidas e sugestões. Além disso, outra forma de utilizar aplicativos para o ensino é abrir listas de discussão em grupos após a introdução de um tema, para se chegar a conclusões que podem ser compartilhadas pela internet e que, por meio dela, podem-se encontrar ainda mais informações, conteúdos, livros etc. O professor, durante as aulas ou em atividades assíncronas, pode utilizar *PowerPoint*, *Google Slide* ou até mesmo o *Canva* para ajudar na compreensão, na produção ou na dinâmica de algum conteúdo.

Todas as técnicas precisam da mediação do professor, sem dúvida, com tutoriais ou roteiros simples, acessíveis, claros e coerentes para auxiliar os alunos a participarem e produzirem nessas plataformas. Ribeiro Junior *et al.* (2020) reforçam a necessidade de uma formação continuada aos profissionais da educação, de inovar e de buscar novos conhecimentos, de trazer a competência reflexiva para que não se repitam técnicas inúmeras vezes, como se todas funcionassem para qualquer aluno a qualquer época.

Outro exemplo de atividade por meio do uso tecnológico, citado por Kersch e Dornelles (2021), são as *fanfics*. *Fanfics* são histórias criadas por fãs e podem ter personagens originais ou criados, misturados com outros personagens e podem ou não estar dentro de suas histórias naturais. Existem várias categorias: uma *fanfic* pode ter dez capítulos; e outra, apenas uma página (*one-shot fanfics*); não há regras. Os autores ressaltam que, por meio das *fanfics* trabalhadas em aula e publicadas em meio digital, houve muita dedicação e desenvolvimento dos alunos; eles puderam conhecer pessoas novas, conhecer outras histórias e dar sentido à própria escrita. Para publicar textos pertencentes a esse gênero, existem sites como *Spirit Fanfics* ou *Wattpad*.

A compreensão sobre as novas linguagens é essencial para se fazer que o ambiente escolar seja visto com mais expectativas e novas posturas. Apenas *slides* em aulas presenciais não exploram todas as potencialidades de uso da tecnologia em sala de aula. Utilizar metodologias incluindo as tecnologias é muito mais que necessário especialmente durante uma pandemia e o ensino remoto. Em uma de nossas perguntas no questionário, um número alarmante (61%) de participantes afirma que se sentiu desmotivado com as aulas remotas (Gráfico 1). Em um espaço livre para comentários, mediante as respostas, foi possível perceber que essa desmotivação advém da falta de metodologia adequada para o ensino, além de outras questões.

Gráfico 1 - Empenho e participação



Fonte: as autoras.

A tecnologia, quando se tem formação e estudo sobre ela, pode ser usada para a eficiência da educação tanto presencial quanto remota, de maneira síncrona ou assíncrona, de qualquer lugar como um intercâmbio com o mundo todo. Contudo, mesmo que houvesse profissionais preparados, foi visto, nesse período, que apenas o conhecimento tecnológico não é capaz de resolver todos os problemas educacionais do Brasil, já que a pobreza, a renda familiar, a idade, o gênero e outros fatores interferem significativamente na aprendizagem. Muitas melhorias foram necessárias e muitas outras ainda são imprescindíveis se quisermos um futuro melhor.

Entre as mudanças ocorridas por conta da pandemia está o papel de alunos e professores que foi reconstituído com o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O professor deixa de ser aquele que tudo sabe, aquele que detém o conhecimento, e passa a também ser um aprendiz e um produtor de conhecimentos. Aulas expositivas dão lugar a aulas dialogadas e, segundo Behrens (2006), um ensino conservador, acrítico e repetitivo não se adapta mais à sociedade contemporânea, tampouco em um ensino remoto.

O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender (BEHRENS, 2006, p.73).

O professor como um mediador é aquele que incentiva e facilita a aprendizagem, interfere menos e deixa que os estudantes criem caminhos próprios sem fugir dos objetivos (MASETTO, 2006). Masetto (2006) comenta alguns tipos de orientador/mediador com características próprias e que se encaixam bem nesse novo papel do professor com o uso das TDIC. Por exemplo, o intelectual: aquele que ajuda os alunos a escolherem as mais importantes informações e fazer delas significativas. Outro tipo é o orientador/mediador emocional, aquele que incentiva os alunos, que os estimula e motiva. O orientador/mediador gerencial ou comunicacional tende a organizar atividades de pesquisa em grupos, equilibrar planejamento e criatividade e desenvolver interação. E, por fim, o orientador ético, que ensina os alunos a assumirem e vivenciarem construtivos valores individuais e sociais.

O professor, no papel de mediador, proporciona aos discentes mais autonomia, mais responsabilidade e mostra que não são apenas receptores de conhecimentos, mas são também seus produtores. Principalmente com um ensino remoto, a independência do aluno ao estudar torna-se crucial para o seu desenvolvimento.

Ensinar com qualidade, segundo Moran (2006), depende de educadores intelectuais, entusiasmados, bem remunerados, abertos para inovar, motivar e dispostos a pesquisar e atualizar-se a todo instante. Depende também de administradores que entendam o processo pedagógico, que também sejam abertos às mudanças para que juntamente aos professores busquem as melhorias necessárias. Isso depende ainda de alunos com vontade de aprender e prontos para os determinados níveis de ensino, pois o conhecimento é interligado.

Muitas vezes não temos instituições bem equipadas com tecnologias acessíveis e docentes e discentes motivados e preparados, então, a dificuldade de ensinar com a internet aumenta e gera uma visão negativa em relação ao ensino e à aprendizagem. Essa falta de equipamentos ocorre, principalmente, em comunidades carentes, o que gera grandes desigualdades entre alunos de regiões diferentes. Visto isso, é essencial entender o papel dos administradores, dos professores e dos alunos no contexto em que a tecnologia se faz mais presente, pois, dessa forma, podemos chegar ao âmago dos problemas educacionais para solucioná-los. Também é importante entender as dificuldades e as práticas durante o ensino remoto.

Dificuldades e práticas no ensino superior remoto durante a pandemia da COVID-19

A educação remota traz questões avançadas para o professor, e uma delas é a forma de avaliação. O docente normalmente tem dificuldade em avaliar os alunos *online* justamente pela falta de contato. Para isso, é preciso integrar as avaliações aos projetos de aprendizagem e não ver apenas como um meio de obter nota para ser aprovado. “O importante é que se veja a avaliação como um processo de feedback ou de retroalimentação que traga ao aprendiz informações necessárias, oportunas e no momento em que ele precisa para que desenvolva sua aprendizagem” (MASETTO,

2006, p.164).

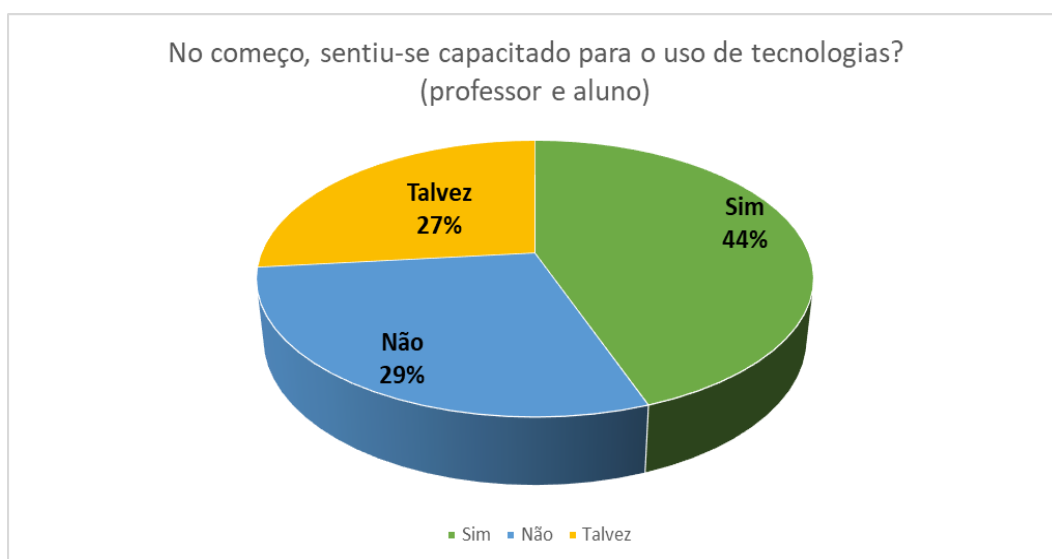
Ao longo do estudo, o professor pode oferecer esse *feedback*, que é muito importante aos alunos; e, assim, eles – alunos e estudantes – podem ver que conteúdo precisam retomar. Barros e Lazari (2020) aconselham fazer esses *feedbacks* em interações síncronas. É importante também uma avaliação dos alunos ao professor e a autoavaliação de ambos, isso qualifica o processo como um todo e ajuda em pontos que precisam de melhorias. O docente pode pedir diários, relatórios ou comentários dos alunos para checar se tiveram dificuldade ao realizar alguma atividade e até mesmo para averiguar o nível de aprendizagem.

Além do cuidado nas mensagens, a falta de interação tanto física como síncrona pode afetar a participação dos alunos. Muitas vezes apenas um estudante da turma participa oralmente, os outros só escutam. Principalmente na interação síncrona, o docente precisa criar dinâmicas que facilitem e comovam a participação de todos para que a oralidade dos alunos não seja prejudicada no ensino remoto.

Nesse foco em relação às complexidades do trabalho docente nesse novo cenário, Ribeiro Junior *et al.* (2020), em pesquisas voltadas aos estados do Piauí e Maranhão, manifestam que poucos professores afirmaram sentir-se preparados e capacitados para trabalhar remotamente. Alguns sentiram mais dificuldade por trabalhar em diferentes escolas com sistemas e plataformas distintas, pois o trabalho de adaptação é ainda maior, sem contar as inúmeras mensagens que os docentes recebem no *WhatsApp* particular em horários que não são das aulas e até em fins de semana.

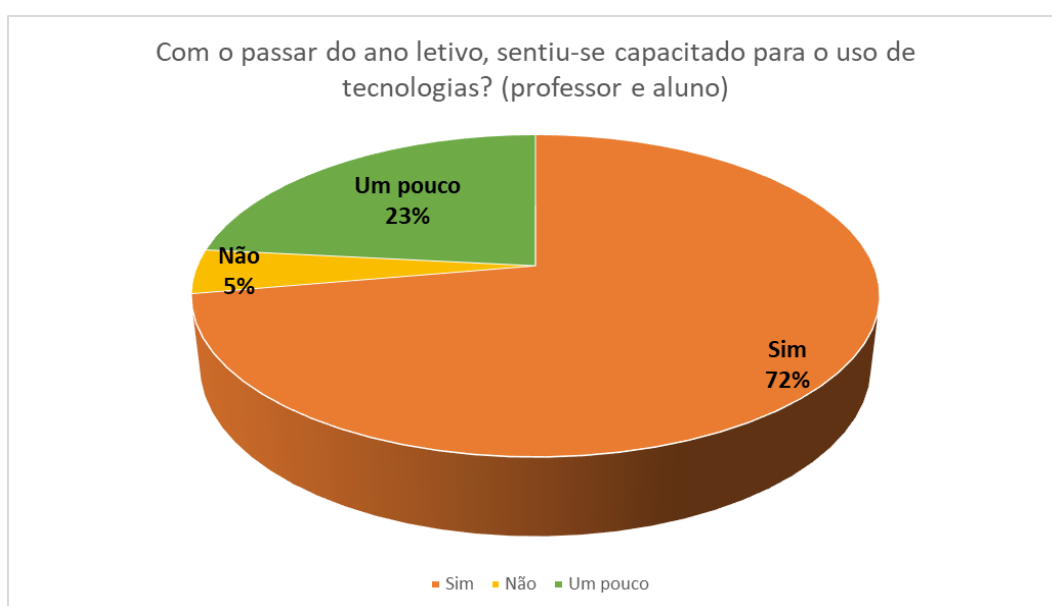
Em nosso questionário, dados mostraram que houve uma mudança em relação à capacitação, tanto de docentes quanto discentes, no início da pandemia e ao decorrer dela (Gráfico 2 e 3).

Gráfico 2 – Capacitação inicial



Fonte: as autoras.

Gráfico 3 – Capacitação no decorrer



Fonte: as autoras.

Pode-se observar que, a princípio, 29% dos participantes – entre professores e alunos – não se sentiam capacitados para o uso de tecnologias durante o ensino remoto (Gráfico 2), mas, no período em que a pesquisa ocorreu, esse número baixou para 5% (Gráfico 3). No gráfico 4, localizado logo abaixo, foi registrado que 13 (7%)

discentes tiveram dificuldades com o domínio das tecnologias.

Segundo Ribeiro Junior *et al.* (2020), 46% dos professores de sua pesquisa disseram demorar mais de cinco horas (5h) para produzir aulas e atividades. Para reduzir esse tempo, é oportuno buscar por bons materiais prontos na internet e utilizar de aplicativos e jogos que possam contribuir nas atividades, mas necessitam de capacitação (formação e capacitação que, muitas vezes, os professores não tiveram), o que afetou a produção de videoaulas, por exemplo, as quais necessitam de elementos chamativos para prender a atenção dos alunos.

Em outra pergunta de nosso questionário para os professores, eles afirmaram que tiveram dificuldade com o acesso à Internet, com a falta de domínio das tecnologias, com a carência de dispositivos eletrônicos, com a administração do tempo de transposição de conteúdo para as tecnologias e por se sentirem despreparados. Apenas 2% afirmaram que não tiveram dificuldades.

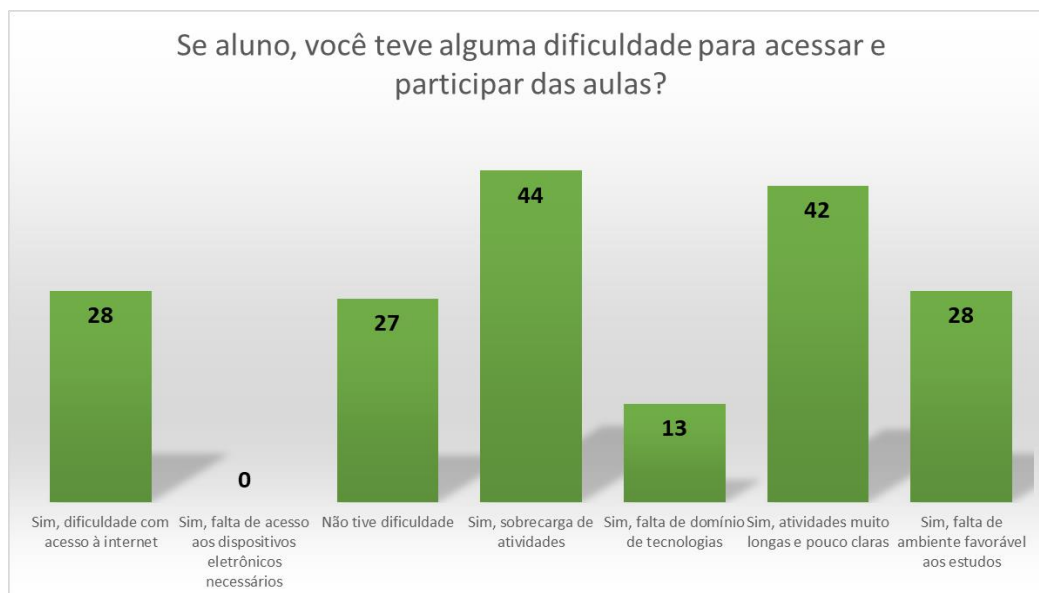
Além dos professores, muitos alunos sofreram com a falta de domínio das tecnologias, sem contar aqueles que não tinham celular, computador ou, quando tinham, faltava a internet (RIBEIRO JUNIOR *et al.*, 2020). Cunha, Silva e Silva (2020) asseveram que os alunos dos anos iniciais necessitam, além da mediação do professor, do auxílio dos adultos para receber as aulas e materiais, para aprender com elas e para desenvolver as capacidades esperadas. Entretanto, pais que trabalham o dia todo quando chegam à casa com afazeres domésticos a cumprir, muitas vezes não conseguem atender a seus filhos ou, por vezes, não têm escolarização necessária para poder ajudá-los. Já os estudantes dos anos finais, alunos de graduação e pós-graduação têm mais autonomia, principalmente se possuem seus próprios celulares ou computadores, mas, ainda assim, requerem de um ambiente confortável, de sinal de internet suficiente para as aulas e de orientações.

A demanda de atividades aumentou e os alunos sentiram-se muito sobrecarregados. Alguns vivem em culturas em que a formação escolar não é importante e acabam não tendo interesse em estudar, principalmente de forma remota. O discente necessita de muita disciplina e foco para cumprir tudo o que é proposto, porém não são todos que conseguem isso.

Em nosso questionário (Gráfico 4), 44 alunos participantes da pesquisa

alegaram ter dificuldades com a sobrecarga de atividades, e 42 assinalaram que atividades longas e com falta de clareza tomavam muito tempo e traziam pouco aprendizado. Além disso, 28 afirmaram ter dificuldade de acesso à internet, 28 revelaram não ter um ambiente favorável ao estudo, mas 27 afirmaram não ter dificuldades. Um fato interessante é que a opção de dificuldade por falta de dispositivo eletrônico nessa pergunta não foi assinalada por nenhum aluno, ou seja, todos possuíam celular ou computador. Cumpre comentar que eles poderiam assinar mais de uma opção como resposta a essa pergunta.

Gráfico 4 – Dificuldades enfrentadas pelos estudantes



Fonte: as autoras.

A dificuldade dobra para as grandes famílias com pouco espaço em casa e com poucos recursos. Duas ou mais crianças matriculadas em séries escolares diferentes não conseguem utilizar apenas um aparelho de celular, de computador, de televisão ou de rádio, pois cada estudante tem uma atividade distinta. Além de tudo isso, ainda há casos de famílias com problemas de abusos, nesses casos (principalmente neles), a falta de contato com professores, amigos e comunidade escolar em geral afeta muito a resolução dos conflitos.

Pensar em qualidade e igualdade de ensino e de aprendizagem parece impossível frente à escassez de recursos, de formação e, principalmente, de direitos

assegurados. Joye, Moreira e Rocha (2020) apontam que os aparelhos eletrônicos no Brasil são muito caros, o que prejudica aqueles com menos condições financeiras. Por lei, o governo deve garantir a igualdade de acesso para todos, porém as autoridades pouco ajudam nessas questões. O governo do Paraná, entretanto, ofereceu internet por meio de operadoras telefônicas, assim como os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Norte, conforme Cunha, Silva e Silva (2020).

Outra prática positiva que ocorreu na pandemia é que cursos *online* e palestras (*lives*) aumentaram em grande escala, fato que facilitou a conexão entre várias regiões do mundo, inclusive para trabalhos e discussões. Mais um fator considerável é que até mesmo alunos mais tímidos têm visto na internet maneiras de se expressarem mais.

Levantamento de aplicativos e programas utilizados

Foi exposto, até então, que para a utilização das plataformas com toda a tecnologia que elas possuem, é necessário muito planejamento e apropriação dos aplicativos pensando no ensino e na aprendizagem.

Considerando isso, alguns estados brasileiros desenvolveram aplicativos ou plataformas próprias para as aulas, além dos aplicativos anteriormente criados. O estado do Paraná, por exemplo, criou o “Aula Paraná”, onde são disponibilizadas aulas para ensino fundamental e médio, usufruindo também do *Google Classroom* para viabilizar atividades e do *Google Meet* para encontros síncronos.

Dentre os aplicativos mais usados, no ensino remoto, durante a pandemia (Quadro 1), observados nas pesquisas, está o *WhatsApp*. Simples e de fácil acesso para a maioria das pessoas, está no cotidiano de muitos estudantes e professores e, por meio dele, há a possibilidade de interação assíncrona e até mesmo síncrona, mediante videochamadas. Além do *WhatsApp*, outros aplicativos como o *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Google Docs*, *YouTube* e o *E-mail* foram fortemente citados.

Quadro 1 – Aplicativos para interação síncrona

APLICATIVOS	POSSIBILIDADES
<i>WhatsApp</i>	Recepção, envio e compartilhamento de mensagens instantâneas, vídeos, documentos, links, entre outros, além de ligação por voz e por vídeo.
<i>Google Meet</i>	Comunicação por vídeo com compartilhamento de tela ou não, envio de mensagens e de links através do <i>chat</i> , interação com os participantes.
<i>YouTube</i>	Transmissão ao vivo e chats abertos. Postagem de vídeos e compartilhamento em outras plataformas.
<i>Skype</i>	Interação em tempo real por voz e vídeo. Gravação de chamada por qualquer pessoa e possibilidade de <i>chats</i> particulares.
<i>Microsoft Teams</i>	Colaboração e comunicação com <i>chats</i> , chamadas de vídeo e equipes, além de armazenamento de arquivos. Definição de status de disponibilidade e criação de feed com atividades.
<i>Zoom</i>	Conversa por videoconferências com até 100 participantes por 40 minutos grátis, criação de salas simultâneas. Gravação de chamada.

Fonte: as autoras.

Os aplicativos de interação síncrona citados necessitam de uma conexão de qualidade à internet. Na pesquisa, vários aplicativos de interação assíncrona foram citados (Quadro 2).

Quadro 2 – Aplicativos para interação assíncrona

APLICATIVOS	POSSIBILIDADES
<i>Google Formulários</i>	Geração e organização de dados através de pesquisas, enquetes e questionários personalizados.
<i>Google Documentos</i>	Criação e edição de documentos privados ou compartilhados com pessoas de escolha do proprietário. Formatação, edição, inserção de imagens, tabelas, links e outros.
<i>Google Apresentações</i>	Produção, edição e colaboração de slides. Há possibilidade de personalizar seus <i>templates</i> , adicionar vídeos, áudios, gravar a apresentação e outros recursos.
<i>Microsoft PowerPoint</i>	Produção de slides com menos recursos do que o Google Apresentações, não há possibilidade de colaboração simultânea.
<i>Canva</i>	Integração de milhões de designs para slides e vídeos com vários <i>templates</i> , elementos, textos e outros. Há possibilidade de uploads

	e colaboração simultânea.
<i>Moodle</i> (Ambientes de aprendizagem)	Gestão de aprendizagem. Cada universidade, escola ou estado pode criar o seu ambiente e desenvolver aulas e cursos por meio dele.
<i>Loom</i>	Gravação de vídeos da sua tela e sua câmera.
<i>Flipgrid</i>	Discussão em tópicos por meio de vídeos gravados no próprio aplicativo.
<i>Padlet</i>	Inserção de textos, imagens e links através de um painel compartilhado.
<i>Quizziz</i>	Criação de questionários em forma de jogos interativos.
<i>Mentimeter</i>	Interação com resultados em tempo real. Há nuvem de palavras, quiz, entre outros.
<i>Wordwall</i>	Preparação de atividades personalizadas de maneira simples. Jogos de palavras, competições, questionário e muitas outras possibilidades.
<i>Edpuzzle</i>	Utilização de vídeos prontos do Youtube ou gravação de vídeo próprio para interação e acompanhamento da compreensão dos alunos.
<i>Anchor</i>	Criação e compartilhamento de podcasts.

Fonte: as autoras.

Em uma de nossas questões do *Google Formulário* sobre os aplicativos e programas utilizados pela universidade no ensino remoto, 96% das respostas centraram-se no *Google Meet* e 88% no *Google Classroom*. Além dos programas da *Google*, 78% assinalaram o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) utilizado na instituição. Contudo, em outra pergunta sobre a relevância desses aplicativos e programas usufruídos, algumas respostas apontaram o *Google Classroom* sem relevância, pois a universidade já dispunha do SUAP. O Ambiente Virtual de Aprendizagem/ *Moodle* da universidade em questão também foi considerado sem relevância por apresentar falhas de funcionamento e de acesso.

Dentro das plataformas utilizadas, 91% dos materiais disponibilizados foram atividades e exercícios e 90% foram textos em PDF. O número para vídeos e

teleaulas cai para 89% e 85%. Essa mudança de metodologia para leitura de textos e atividades reflete no papel do aluno com mais autonomia e responsabilidade, pois a aprendizagem pode proceder defasada e com conclusões superficiais (MORAN, 2020), se as leituras e estudos forem feitas sem instrução e acompanhamento. Nesse viés, ao perguntar aos alunos e professores sobre ensinar e aprender por meio dessas tecnologias, obtivemos 52,1% de respostas em “Aprendi/ Ensinei um pouco”.

O número de respostas negativas ressalta a primordialidade de ações eficazes para a melhoria: 21,3% não aprenderam/ensinaram quase nada; 5% não aprenderam/ensinaram nada; e apenas 10,6% aprenderam/ensinaram bastante.

Todos os aplicativos citados podem ser utilizados em aulas presenciais, juntamente com metodologias ativas, nas quais os alunos são também protagonistas do conhecimento. Por meio desses suportes, é possível o professor exercitar a criatividade dos estudantes e melhorar também a comunicação deles.

Discussões e resultados

Ao fim do nosso questionário, buscamos abrir discussões com os participantes perguntando o que consideram que poderia ter sido feito para facilitar o processo de ensino/aprendizagem durante as aulas remotas. Alcançamos poucas respostas como “Não sei responder” ou “Não quero opinar”. Em sua maioria, os participantes da pesquisa apontaram que poderia e pode ser feito mais cursos de formação complementar aos professores para que adotem “metodologias dinâmicas” (trecho de uma resposta). Alguns alunos relataram a falta de um cronograma detalhado, escassez de explicações em trabalhos e atividades e uma lacuna em abordagens de textos que foram propostos como trabalho. Também obtivemos afirmações de que é necessário mais diálogo entre professor e aluno e mais flexibilidade quanto a prazos de atividades. Segundo as respostas do questionário, alguns professores não respeitaram o horário de aula síncrona e muito menos de aulas assíncronas, quando mandaram atividades, vídeos e leituras que demandaram muito mais tempo para sua realização. Diversas respostas ressaltaram que poderia ter sido feito a unificação/padronização de plataformas e ambientes para a disponibilização das aulas

facilitaria a adaptação.

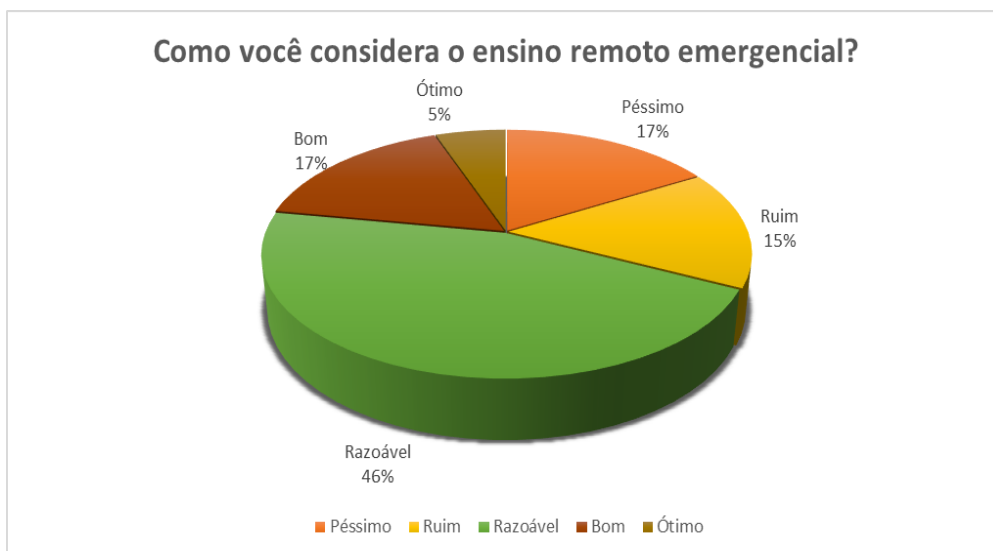
Questões de organização, segundo as discussões, também influenciaram na ineficácia do ensino, pois alguns docentes mandavam aulas fora do dia e horário de suas aulas (conforme o horário do curso). Para isso, deveriam agendar aulas no *Classroom*, por exemplo, de modo a ajudar os alunos e os próprios docentes.

Uma interação demonstrou que poderiam haver aulas que valessem como estágio. Outras, entretanto, opinaram que o calendário deveria ser cancelado, mesmo adiando formatura, pois o EaD não substitui presencial e as práticas não são as mesmas de forma virtual, o que afeta a qualidade dos profissionais formados durante esse período. Além disso, uma nova discussão citou a sobrecarga de atividades e a falta de ambiente adequado que facilite o processo de ensino/aprendizagem. Algumas respostas abordaram que o ensino remoto pesa e desequilibra a saúde mental e, portanto, não deveriam haver tantas cobranças e pressões.

Ainda, houve interações positivas, como “No meu curso, as aulas estão sendo boas, então está bom assim” e respostas gratas, por, apesar de tudo, as aulas não terem sido paralisadas, de modo que o aluno pôde permanecer estudando. Entendemos que as respostas são pessoais e dependem da visão, da formação e da vida estudantil. Ou seja, alunos com um processo mais autônomo e disciplinado de aprendizado podem sobressair em relação a discentes mais dependentes e com algum déficit de aprendizagem.

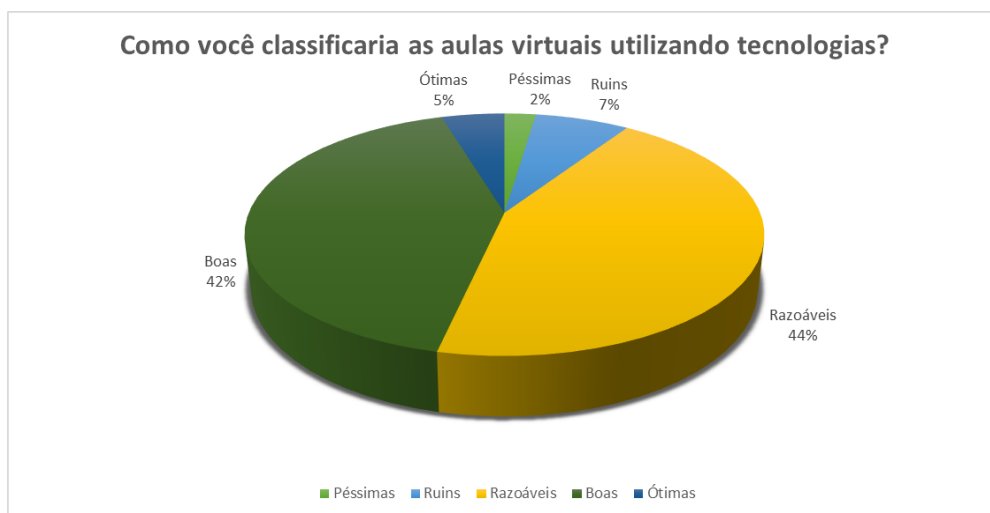
Finalmente, os dois últimos gráficos apresentam a classificação do ensino remoto e das aulas virtuais de acordo com os alunos e professores da universidade.

Gráfico 5 - Qualidade do Ensino Remoto Emergencial



Fonte: As autoras.

Gráfico 6 - Qualidade das aulas virtuais



Fonte: As autoras.

Não obstante, 46% dos participantes consideraram o ensino remoto razoável (Gráfico 5) e quase o mesmo percentual considerou as aulas virtuais também razoáveis (Gráfico 6). Por outro lado, 17% dos participantes consideraram o ensino remoto bom (Gráfico 5) e 42% apontaram as aulas virtuais como boas (Gráfico 6). Isso revela que, em geral, o ensino remoto e as aulas virtuais foram bem avaliados na

pesquisa realizada. Dadas as dificuldades vivenciadas pela pandemia da COVID-19 e a necessidade de rápida adaptação, os dados são bastante positivos, pois os professores participantes da pesquisa não tinham formação para o uso de tecnologias, especialmente aquelas voltadas às interações síncronas, como o *Google Meet* e o *Teams*.

Considerações finais

Em nossa pesquisa, buscamos verificar a qualidade do ensino remoto em uma universidade paranaense, analisando as condições de trabalho e estudo de professores e alunos universitários; elencar aplicativos e programas usufruídos nessa modalidade educacional; além de discutir questões teóricas sobre ensino, tecnologias e formação continuada.

É possível concluir que profissionais da educação e discentes não estavam preparados para mudarem a forma de ensinar e aprender. Não há como mensurar a desigualdade de aprendizado. Ficou evidente que o *online*, nesses modos, desfavorece cursos e disciplinas práticas, prejudica alunos que não possuem acesso à internet, a aparelhos eletrônicos ou a mesmo ambientes adequados para o estudo. Isso dificulta o resultado acadêmico de alunos que trabalham fora de casa, visto que eles necessitam de mais tempo para realizar as aulas/atividades com metodologias que não foram totalmente adequadas ao contexto remoto. O prejuízo é intensificado no caso de discentes que precisam de maior orientação ou daqueles com algum transtorno na aprendizagem.

Para os professores, a sobrecarga de trabalho, a dificuldade com uso de aparelhos eletrônicos e a falta de preparo foram danosos. Em outro viés, essa mudança acelerou um processo tecnológico que deveria ter ocorrido há anos e conectou ainda mais pessoas distantes territorialmente. Descobrimos novas maneiras de encontros e compartilhamentos de saberes para serem usadas a nosso favor.

Portanto, a formação continuada de professores e o letramento digital são de extrema importância, visto que teriam facilitado a atuação da comunidade escolar e acadêmica durante o ensino remoto emergencial. Ademais, e com igual relevância, são necessários mais recursos institucionais para que toda a prática seja possível.



Referências

BARROS, Eliana M. D. de; LAZARI, Poliana dos Santos Silva de. Ensino remoto emergencial: uma experiência com a didatização do gênero “documentário”. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, Manaus, Brasil, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, e154020, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1540>.

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.67-132.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40014>. Acesso em: jul. 2023.

GAMEIRO, Nathália. Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia. *Fiocruz* Brasília, 13/08/2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>. Acesso em: jul. 2023.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, 1-29, e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299

KERSCH, Dorotea Frank; DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. Leituras + escritas + tecnologias digitais: As fanfics como possibilidades para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura. In: KERSCH, D. F; MARTINS, A. P. S; SANTOS, G. K. dos; TEMÓTEO, A. S. S. G (org.). *Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p.55-68.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.133-173.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagens inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.11-65.



RIBEIRO JUNIOR, Manoel Cícero *et al.* Ensino remoto em tempos de covid-19: Aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão. *Boletim de conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, ano II, v.3, n.9, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4018034.

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

SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra; FERNANDES, Terezinha. Ciberformação docente em contexto de pandemia: Multiletramentos críticos em potência. *In: KERSCH, Frank; MARTINS, Ana Patricia Sá; SANTOS, Gabriela Krause dos; TEMÓTEO, Antônia Sueli S. G. (org.). Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola.* São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p.23-36.

Recebido em: 12 abr. 2023.

Aprovado em: 03 jul. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva

Revisor(a) de língua inglesa: Geovana Vieira, Milena Aranha e Thainá Giovanna Soares Cordeiro

Revisor(a) de língua espanhola: Cristiane Moura




A leitura é decifração, operação abstrata, negociação de sentido? Concepções do ato humano de ler


Is reading deciphering, an abstract operation, negotiation of meaning? Conceptions of the human act of reading

Es leer descifrar, una operación abstracta, una negociación de sentido? Concepciones del acto humano de leer

Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli¹

 0000-0003-4103-9924

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto²

 0000-0003-0620-4613

RESUMO: A compreensão quanto às concepções de leitura e de escrita ainda é pouco difusa quando se fala do “quê” e do “como” ensinar no coração da escola. Apresento, neste artigo, reflexões sobre o ato de ler, de escrever, da decifração de signos e do sistema de produção de sentidos como atividade dialógica à luz da filosofia da linguagem. O meu objetivo tenta clarificar esses conceitos e ampliar a massa aperceptiva do educador quanto às práticas pedagógicas envolvendo esses saberes de forma a amenizar o analfabetismo em suas várias formas. Abordo a ideia de que a leitura não passa pela decifração de signos tão somente. Ela também não é mera operação abstrata, mas é elemento abarcador da negociação de sentidos, isto é, trocas de perguntas do leitor ao texto, que possibilita a distinção entre fluência leitora e leitura como fusão de todos os meios dados a ler e a contribuir com o projeto pessoal do ato humano a ser ensinado às crianças. Para tanto, conto com as contribuições dos estudos de Andruetto (2021), Arena (2003-2010), Bakhtin (2003), Catach (1996), Chartier e Cavallo (1998), Foucambert (2008), Jakubinskij (2015), Volochinov (2019), entre outros, para a formação de educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Produção de sentido; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: The understanding regarding the concepts of reading and writing is still not very diffuse as a reference to “what” and “how” to teach in the heart of the school. In this article, I present reflections on the act of reading, writing, deciphering signs and the system of production of meanings as a dialogic activity in the light of the philosophy of language. My objective tries to clarify these concepts and expand the educator's aperceptive mass

¹Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Marília, Marília-SP, Brasil.

²Livre-Docente em Leitura e Escrita. Professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNESP FFC- Marília (SP).

regarding the pedagogical practices involving this knowledge in order to alleviate illiteracy in its various forms. I approach the idea that reading is not just about deciphering signs. Nor is it a mere abstract operation, but it is an encompassing element of the negotiation of meanings, that is, exchanges of questions from the reader to the text, which makes it possible to distinguish between reading fluency and reading as a fusion of all means given to reading and contributing to the personal project of the human act to be taught to children. To this end, I rely on the contributions of studies by Andruetto (2021), Arena (2003-2010), Bakhtin (2003), Catach (1996), Chartier and Cavallo (1998), Foucambert (2008), Jakubinskij (2015), Volochinov (2019), among others, for the training of educators.

KEYWORDS: Reading; Meaning production; Pedagogical practices.

RESUMEN:

La comprensión de las concepciones de lectura y escritura sigue siendo poco clara en cuanto a "qué" y "cómo" enseñar en la escuela. En este artículo, presento reflexiones sobre el acto de leer, escribir, decodificar signos y el sistema de producción de significado como una actividad dialógica para la filosofía del lenguaje. Mi objetivo es aclarar estos conceptos y ampliar la percepción del educador sobre las prácticas pedagógicas que involucran estos conocimientos para reducir el analfabetismo en todas sus formas. Sostengo que la lectura no se limita a la decodificación de signos, ni es una mera operación abstracta, sino que es un elemento que abarca la negociación de significados, es decir, un intercambio de preguntas del lector al texto que permite distinguir entre la fluidez lectora y la lectura como una fusión de todos los medios dados para leer y contribuir al proyecto personal del acto humano a enseñar a los niños. Para ello, cuento con las contribuciones de estudiosos como Andruetto (2021), Arena (2003-2010), Bakhtin (2003), Catach (1996), Chartier and Cavallo (1998), Foucambert (2008), Jakubinskij (2015), Volochinov (2019), entre otros, para la formación de educadores.

PALABRAS CLAVE: lectura, roducción de significado, prácticas pedagógicas. basar.

Introdução

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

(Manoel de Barros, In:
O Menino que carregava água na Peneira)

Há algum tempo venho percebendo que nunca se falou tanto em processo de leitura e escrita como na atualidade para a formação do leitor. As diversas teorias acerca da temática ainda requerem aprofundamento e exploração por parte dos que pensam a educação na esfera governamental e, em especial, dos educadores que atuam diretamente com as crianças na sala de aula. É necessário deixar livre a palavra para que criança e professor possam fazer peraltagens com ela. É lá, no coração da escola, onde pulsa a vontade de aprender que tudo acontece e, por esta razão, dentre os vários papéis do professor, há aquele de "interiorizar o que

aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível” (TODOROV, 2009, p. 41).

Nesse aspecto, o que Todorov (2009) propõe é que os estudantes de Letras, de Pedagogia e de outros cursos afins aprendam tão bem o que estudaram na universidade e sejam capazes de, na atividade pedagógica, fazer valer a trilogia: criança, adulto-leitor e livro, sem deixar a teoria, os conceitos e as técnicas sobreporem à prática na sala de aula.

Talvez uma pessoa saiba identificar cada letra do alfabeto, juntar as sílabas, as palavras, quem sabe ler frases e, posteriormente, até o texto. Porém, esse leitor não consegue compreender o que leu e nem dar sentido ao que foi lido. Pode, também, dominar a técnica para tal intento, mas, quanto àquela elaboração do pensamento mais abstrata, resultante do ajuntamento da decifração do signo, do aguçar do sentido e da construção do pensamento, o que pode se dar em segundos, esse leitor, ainda assim, pode tropeçar na busca do sentido.

No processo de leitura e escrita está embutido o direito às potencialidades do intelecto, do espírito e do ser social, já que cada criança é uma célula deste tempo breve, de mudança, de instantaneidade e de imediatismos, esse tempo que muitos chamam de midiático e, agora, pós-pandêmico, de igual forma, pela existência de consideráveis fontes de leitura ou de suporte, isto é, o material que recebe as diversas inscrições escritas, faladas, imagéticas, videofilmadas e todo o jogo da tecnologia digital.

Dessa forma, ao se falar da história da língua escrita ou da leitura em seus vários níveis nos tempos modernos, parece haver uma denegação do tempo passado. Mesmo que tenham vontade, poucos educadores se dedicam a pesquisas que permeiam a história da leitura, do livro, da escrita, como fez, por exemplo, Roger Chartier (1998), professor e historiador francês contemporâneo, que considera fundamental o trabalho com as fontes primárias. Para ele, a construção de conceitos torna-se essencial na reflexão de práticas e representações capazes de dar sentido à realidade, em especial, a nova História Cultural defendida pelo autor envolvendo História, Cultura e Representações.

Nesse sentido, é urgente uma escola criadora de condições para que mais alunos se tornem capazes de usar a língua para a produção de seus enunciados, manifestar suas emoções e sua visão de mundo, com consciência de seu eu e de seus limites diante do próprio diálogo com o outro, libertando-se, pela linguagem, das amarras da manipulação a que estão sujeitos nos embates do jogo social.

O que digo, neste tempo-espço, não pode ser apenas falácia, engodo ou algo distópico. Não é impossível querer que o corpo todo da escola, não só o coração, seja uma instituição que tenha ideais e conheça leis político-econômicas e sociais verdadeiramente comprometidas e voltadas para o humano e o cultural de cada comunidade escolar existente. Dentro de uma arena dessa, o educando, certamente, seria capaz de ler mesmo fora dos limites da escola. Portanto, ainda que ensinar a ler seja tarefa desafiadora, ela perpassa pelo filtro da atribuição de sentidos de um enunciado, de um texto, seja de qual gênero for, no intuito de ler e compreender o que leu e não apenas ler e repetir o que leu.

Quando fiz uma pesquisa³ numa escola municipal do interior de São Paulo, foi notável, numa sala de 4.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante as observações das aulas, a presença da soletração de sílabas e da não compreensão do texto lido. Quando a criança é perguntada sobre a compreensão do que leu, ela repete exatamente o que lá estava escrito. Essa não é uma realidade que deveria perdurar ainda neste século.

Dito isso, nesta introdução, reflito, não de forma aprofundada, acerca do tão falado analfabetismo funcional. Essa discussão, grosso modo, já é quase um clichê nos enunciados do cotidiano escolar e dos meios que quantificam a aprendizagem em números. Entretanto, apesar de ser um termo bastante conhecido, pouco se sabe sobre as formas de eliminá-lo. Talvez pela ocupação do tempo com o estudo de conteúdos rígidos e endurecidos dos cronogramas advindos das secretarias municipais de educação e, ainda, pela consequência da pandemia da COVID-19, em que tudo se tornou urgente, inclusive a preocupação em elevar os baixos índices de aprendizagem. Ao passo que a descoberta da escrita, a história da leitura, a negociação de sentidos são elementos relevantes para o processo de compreensão

³ Número do CAAE 5640422.2.0000.5406 – Plataforma Brasil

do texto escrito. Ainda nesse sentido, o sistema plerênico tido como formas alfbéticas, “verdadeiros sistemas ‘plerênicos’ (isto é, ‘cheios’ de sentido)”, defendido por Nina Catach (1996, p. 7, grifo nosso), o que podem ser o norte para começar a banir o analfabetismo em suas várias formas como o funcional, o político, o digital, entre outros e, inclusive, o de não saber ler e escrever literalmente.

Diante do grande palco da sociedade, adjetivar o analfabetismo não seria o mais adequado. Ele possui várias facetas e falar em analfabetismo funcional leva ao entendimento de que a linguagem se presta apenas às suas funcionalidades, o que a torna um tanto quanto reduzida e apaga a questão plerênica, isto é, dito de outra forma, significa a compreensão referente aos sentidos e à troca da palavra na dialogia dos acontecimentos, o que se pode, também, chamar de negociação de sentidos. Em outras palavras, a dialogia possibilita ao leitor fazer peraltagens com e por meio das palavras que oportunizam alçar voos entre mares e terras com peso de distâncias.

Nessa vertente, um dos objetivos que permeia este artigo é alimentar hipóteses para a reflexão de que a leitura não é apenas decifração de signos ou mera operação abstrata. Ela abarca todo um sistema plerênico, como já dito, dotado de sentidos e que possibilita clarificar sem se deixar confundir o que vem a ser fluência leitora, leitura silenciosa, em voz alta ou oral, interpretação tão somente, mas também, uma fusão de todos esses elementos, os quais contribuem com o projeto pessoal do ato de ler, como ato humano a ser ensinado às crianças.

Para tal, conto com as contribuições dos mais entendidos no assunto, como Andruetto (2021), Arena (2003-2010), Bakhtin (2003), Catach (1996), Chartier e Cavallo (1998), Foucambert (2008), Jakubinskij (2015), Volochinov (2019), entre outros, os quais possibilitam diferentes formas de produzir sentidos referentes à linguagem, à leitura, com vistas ao superdestinatário no estudo dos enunciados e das trocas pelo diálogo.

Assim, percorro o caminho para as respostas às perguntas iniciais e aos objetivos deste escrito. Portanto, primeiro abordo reflexões sobre o ato humano de ler e de escrever como um bem a ser reaprendido no coração da escola, tanto por educadores quanto por crianças. Na sequência, reflito quanto à prática do professor

nesse jogo do sistema plerênico, ressignificando a atuação na sala de aula. Ao final, teço algumas considerações sem a pretensão de concluir, mas apenas fechar a discussão, suscitando mais perguntas quanto ao ato de ler para que novas reflexões sejam abertas.

Ler é ato humano ou mera formalidade do sistema? Os grandes equívocos

Antes de refletir sobre as questões suscitadas no título deste artigo, peço licença ao leitor para apresentar alguns outros questionamentos envolvendo a experiência docente costumeira na escola que, se for perceptível e bem vivida pelo próprio educador, possibilita clarificar a necessidade de uma formação permanente pautada na autoanálise da prática por parte de quem ensina, ou melhor, de quem educa. É sabido que o ato humano de ler é bastante abrangente e muito discutido por estudiosos da área da linguagem. Entretanto, o sistema educacional, aquele regido pelas esferas municipais, estaduais e federais, insiste em dar forma a esse ato. Cada ser em formação deve entrar numa pequena fôrma e todos devem sair lendo fluentemente de acordo com a idade e a série escolar. Compreendem o que leem? Segundo o título do livro de Eliè Bajard, *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?*, não. Por outro lado, o livro, com edição de 2021, traz reflexões capazes de suscitar diferentes formas de explicação do equívoco.

Ao dialogar com a temática, por exemplo, de fluência leitora, o educador tem a consciência de que isso não é ensinar leitura, mas um treino para ler ou decodificar o texto de forma rápida, devagar, em voz alta ou com entonação, timbre de voz e todas a características da performance leitora? Juntar letras, soletrar, pronunciar fonemas é ato de leitura para o professor? É do conhecimento desse profissional da educação que a escrita “é instrumento de pensamento de primeiríssima ordem” (CATACH, 1996, p. 5)?

Não raro, é possível deparar com prescrições de leituras a serem seguidas, roteiros com classificação dos gêneros nos planejamentos de cada ano escolar. Isso me remete a outras indagações, o que é, também, produto de questionamento de estudiosos que, preocupados com uma educação humanizada, buscam alternativas

outras rumo à formação, de modo particular, desses pequenos leitores e, em geral, da formação leitora do docente.

Na ânsia de responder a tais questionamentos, enfatizo que o conceito de ler é ainda mais profundo e requer o estudo de muitas outras fontes que tratam da temática. Isso porque ler não é simplesmente decodificar palavras, frases, texto. Ultrapassa o sentido de decifrar signos. Ainda que eu considere que ler é ato inteligente, um tanto difícil, mas prazeroso, não posso reduzi-lo a apenas isso, porque o ler é movimento de reflexão, é a leitura abstrata do mundo para a negociação de sentido do lido. É quase divagar em associações, cotejos, intertextualidades, antecipações. É inferir e fazer perguntas. Duvidar talvez. Outra hora é pensar num turbilhão de coisas ou em uma apenas a concatenar com outra.

Diante dessa preocupação, meu questionamento tem como ponto de partida a alfabetização, não apenas no sentido de saber o alfabeto e juntar letras, mas como atos de leitura que se concretizam. Por qual razão a escola não repensa a alfabetização das crianças? Em 2022, por exemplo, durante a minha pesquisa de doutorado em Educação numa escola municipal, foi possível perceber que algumas crianças não conseguiam, ainda, decodificar uma palavra, mesmo estando no 4.º ano do Ensino Fundamental. Tentavam identificar palavras pela soletração dos fonemas e das pronúncias. Em dois meses de observação de aulas, vi apenas livros didáticos nas mãos das crianças. Quanto a isso, estamos criticando ou culpabilizando o professor? Não. O sistema educacional regente quer formalizar o ato de ler. Se pesquisas “revelam baixos índices de jovens estudantes que poderiam ser considerados leitores”, conforme disse Arena (2010, p. 238), então:

Esses problemas criados por ações do próprio processo educacional e pelas políticas educacionais têm raízes fincadas em múltiplas áreas que se confundem, por envolver aspectos de natureza histórica, vinculados a concepções sobre o que se considera saber ler; sobre o desempenho do bom leitor; sobre o que é leitura, sobre os escritos utilizados para ensinar a ler e, sobretudo, como as crianças podem aprender a ler. .

Quando falo em leitura, não me refiro apenas à pronúncia correta das palavras ou ao uso da pontuação e da entonação da voz, nem à fluência leitora. Indago acerca dos sentidos do texto escrito, em especial se for literário. O que,

possivelmente, a criança entendeu de um trecho lido em silêncio ou em voz alta, lembrando que ler não é somente ler com os olhos ou pronunciar. Ler é a compreensão do texto e muito mais. É saber perguntar ao texto, é identificar a concatenação de fonemas, é perceber a posição gráfica do caractere como portadora de um sentido para a unidade do todo.

Sobre isso, Nina Catach (1996), no livro *“Para uma teoria da língua escrita”*, no qual organizou comunicações de um colóquio ocorrido na França, em 1986, possibilita entremearmos as discussões nesse livro, tanto referente ao nosso conhecimento, quanto aos que giram em torno da evolução do sistema da escrita, no que se refere à própria relação entre a língua escrita e a oral. Para o ensino da atualidade parece descabido discutir isso, em virtude de já estar bem enraizado na escola o ensino pela questão fonética da língua, pela consciência fonológica. Falta aos professores, em particular aos alfabetizadores, uma formação para o entendimento de que a leitura da língua escrita não depende da oral e não se ensina a escrever como se lê pelo som da palavra. Nina Catach (1988) escreve na apresentação do referido livro que apenas quatro bilhões e meio da humanidade sabem “escrever” realmente. Dito, ainda, escrever entre aspas. Entretanto, hoje, esse número aumentou de forma considerável.

A descoberta da escrita foi, sob muitos pontos de vista, bastante comparável à da informática de hoje e, sem dúvida, bem mais importante ainda. Ferramenta técnica, a escrita constitui para as sociedades humanas um instrumento de pensamento de primeiríssima ordem, uma espécie de “segundo sistema de signos”, capaz de representar as mais abstratas operações e as mais diversas e amplas informações. (CATACH, 1996, p. 5).

Ao que se vê, a humanidade continua não evoluindo quanto à escrita, mesmo que os pensadores mais entendidos do assunto asseverem que é um instrumento de pensamento de “primeiríssima ordem” como mencionado pela autora, isto é, de acordo com Catach (1996, p. 5), “a descoberta da escrita foi, sob muitos pontos de vista, bastante comparável à da informática de hoje e, sem dúvida, bem mais importante ainda”. Logo, suponho que o enunciado de qualquer mensagem pode se dar “sem passar necessariamente pela voz natural.”⁴

⁴ Ibid., p. 5.

Se “todo texto, escrito ou oral, está conectado dialogicamente com outros textos” (PONZIO, 2010, p. 102), conduzo a discussão acerca da leitura recorrendo ao argumento de Jean Foucambert (2008, p. 100), quando expõe que “O meio de convivência deve, portanto, igualmente permitir a criança descobrir formas escritas para utilizá-las [...]”, o que nos leva a inferir que, na leitura de qualquer gênero não é diferente. Mesmo que seja um típico texto poético para ser declamado, em voz alta ou lido no silêncio somente com os olhos, há a necessidade de senti-lo, de degustá-lo, de meditar a seu respeito, estar sozinho com ele e deixar que o mesmo penetre os sentidos.

Ainda sobre enformar o ato humano de ler, percebi, em especial nesse tempo pós-pandêmico da COVID-19, que houve um descompasso na alfabetização de muitas crianças em relação ao desenvolvimento idade/série. Em virtude de altas demandas destinadas aos professores, a complexidade do ensino para a alfabetização aumentou. Isso se deve às necessidades individuais de cada ser em diferentes fases de aprendizagem. Primeiro, porque o método não é eficaz segundo estudiosos da área, inclusive os que criticam o ensino pela consciência fonológica ou o chamado método alfabético. Segundo, porque o isolamento e a falta de mídias aos pais e educadores para o desenvolvimento das aulas não presenciais também foram fatores prejudiciais, sem contar os casos omissos.

Acresce-se a isso que, entre as demandas mais urgentes, está o nível quantificado em número que as avaliações externas insistem em manter, dito de outra forma, em recuperar. É sabido que, em 2021, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) caíram consideravelmente em todas as etapas analisadas, segundo o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021).

Para o estudioso Antonio Candido (2004, p.178):

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu

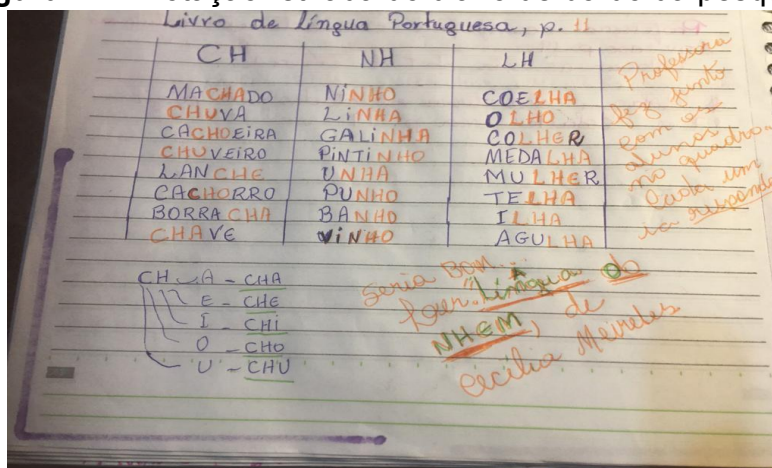
Portanto, a proposta de dar sentido ao lido, de que fala Candido (2004), está na forma; é o

“arranjo especial das palavras” que impressiona o leitor e o faz se organizar no caos, pois é na transformação do caos originário, isto é, do material bruto da palavra em uma forma, que a ordena e que permite atuação da mensagem. O crítico ressalta que “o conteúdo só atua por causa da forma”. (CANDIDO, 2004, p. 178).

Então, a ideia seria começar a ler pela literatura em vez de aprender a juntar letras para formar sílabas e depois palavras, contrariando as ideias de Eliè Bajard (2021), dito por Arena no prefácio do livro *Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?* (2021, p. 14) ao defender que a palavra deve “ser construída em vínculo direto com os sentidos, sem a necessária passagem pela oralidade, como preconizam repetitivas metodologias [...]”.

Diante dessa posição, a ideia defendida é o ato de ler e de escrever que devem primar pelo sentido, com o desvio da didatização da leitura para aprender gramática ou continuar nas metodologias ultrapassadas em atividades, por exemplo, de retirar dígrafos do texto escrito como observado em sala de aula.

Conseqüentemente, a estrutura da língua acabará encontrando a sua organização pela leitura do texto literário, o que não foi possível presenciar durante a pesquisa nas observações das aulas, já que as crianças repetiam palavras soltas escritas com /ch/, /nh/ e /lh/, no quadro-verde da sala, conforme a foto da anotação a seguir na figura 1:

Figura 1 – Anotação retirada do diário de bordo da pesquisa

Fonte: Foto retirada do diário de bordo da pesquisadora.

Como se vê no canto direito da anotação, há uma sugestão da leitura de uma poesia de Cecília Meireles. Seria didatizar a leitura? Talvez. Contudo, teria mais sentido e, quem sabe, a criança lembrasse melhor dos tais dígrafos? Pelo menos haveria alguma leitura. São muitos os equívocos. Diante disso, defendemos a necessidade de redefinir o método da alfabetização no ato de ensinar a ler e escrever como forma de ampliar os sentidos do texto e os saberes outros das crianças como ferramenta invisível.

Sobre isso, como dito na introdução e aqui, propositalmente repito, o estudioso búlgaro Todorov assevera que seria “interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível.” (TODOROV, 2009 p. 41). Essa ferramenta que deve ser pensada junto com o professor para a existência de uma aula com mais possibilidade de que a alfabetização aconteça tanto na situação com os outros quanto na forma individual ao relacionar-se com a leitura do texto.

Ressignificação do ato de ler pela metáfora do embornal

É possível que, na atualidade, alguém não saiba o que é um embornal, já que a palavra só tem sentido na arena dos acontecimentos pelo sentido que a ela é atribuído, visto que, conforme Volóchinov (2019, p. 128), “a palavra é um

acontecimento social” quando faz sentido ao ouvinte, “ela não é autossuficiente como grandeza linguística abstrata e nem pode ser reduzida, de modo psicológico, da consciência subjetiva do falante, tomada isoladamente”. Isso quer dizer que a palavra da qual falo está na arena do grande tempo, aquela palavra da responsabilidade pessoal pensada por Bakhtin, o “*postupok*”, que, segundo Ponzio (2010, p. 10), “é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído [...]”.

A peculiaridade do embornal no meu acontecimento social era uma sacola feita de pano bem encorpado ou com sobras de retalhos onde se carregava livros, cartilha, cadernos, outros objetos e a merenda escolar (hoje substituído pela mochila) durante a minha caminhada de seis léguas, sendo mais ou menos 24 quilômetros (uma légua equivale a 4 km) da área rural de casa até a sede da escola em busca de aprender a ler e escrever. Logo, o embornal era o meu mundinho do conhecimento, aqui entendido como toda aquela vivência de aprendizagem e conhecimentos adquiridos como algo intransferível, ou seja, o embornal ficava cheio cada vez mais.

Nesta esteira da metáfora do embornal está o que Jakubinskij (2015, p. 88) conceituou de massa aperceptiva. Aqui entendida como a bagagem cultural, científica e de vida, o que na concepção desse autor, é tida como conteúdo do psiquismo, ao fazer um ajuntamento de experiências e saberes adquiridos anteriormente para que se compreenda a forma como foi apresentada uma ação, problema ou enunciado do meio onde vivemos. O estudioso assim apresenta:

“A massa aperceptiva que determina nossa percepção inclui elementos *constantes* e *estáveis*, formados em nós pelas influências *constantes* e *repetitivas* de nosso próprio *meio circundante* (ou de nossos meios), e de elementos *transitórios*, que aparecem cada vez de forma diferente, conforme as condições de um momento dado,” (JAKUBINSKI, 2015, p. 88, grifo do autor).

O que ganha destaque nesse trecho citado é o meio circundante que contribui para que se possa pensar nas vivências de um ser humano, na influência social sofrida por ele em tudo que é, e na pessoa que ele se tornou por meio desses

elementos transitórios, de acordo com o tempo-espaço de experiências e aprendizagens adquiridas. Nas palavras do autor, ainda, a massa aperceptiva é “o conteúdo do psiquismo de determinado indivíduo, por meio do qual ele assimila uma estimulação externa.”⁵

Na hora de cotejar texto com texto, leitura e aprendizados, com o que já trago na bagagem acumulada em outros diálogos, em enunciados diversos que aqui não consigo destacar, deparo-me com o embornal da linguagem que se encontrava ainda meio murcho. Depois de muito ler e pesquisar, foi possível o alcance de um pouco mais de robustez desse embornal. Tudo o que descobri, interpretei e me instigou a querer saber mais sobre as leituras realizadas, nas trocas, nos seminários frequentados, nas aulas e nos dados obtidos da pesquisa são materiais de alargamento de minha consciência. Isso, sem a pretensão de chegar à completude, conforme a visão bakhtiniana, porque o fato de encontrar-me incompleta é a minha primeira marca humana. E é por essa marca que vou me moldando pelo adjutório do outro.

Ao saber, por exemplo, um pouco da *História da leitura no mundo ocidental*, também título do livro de Chartier e Cavallo (1998), foi e ainda é um acontecimento cujo valor não pode ser mensurado. Meu desejo, portanto, como pesquisadora, é que todo educador possa ter algum contato com essa obra, colocá-la no embornal do caminho para a escola. Isso porque é necessário um olhar aguçado para o grande palco dos textos, a fim de que cada um possa compreender que a leitura, a tão proclamada leitura, “não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros” (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 8).

Com esse propósito, mesmo que ainda seja um enunciado já tão repetido ao falar em ressignificação do ato de ler, acrescento, pleonasticamente, a ideia de ressignificar o sentido do conceito de leitura, o que tento explicar quanto à diferença entre ler com fluência e o saber ler no sentido de compreender e dialogar com o texto.

Ainda sobre esse livro, *História da leitura no mundo ocidental*, é sabido que a

⁵ Ibid., p. 88.

oralidade na leitura era uma prática de vida em sociedade, de forma a fazer com que o escrito se tornasse público, em razão de haver escassez de pessoas que soubessem realmente ler. Além disso, o fato de oralizar a leitura advinha da necessidade de tornar o escrito um tanto quanto mais compreensível, já que as palavras eram escritas todas juntas, sem espaço e sem pontuação e nem mesmo distinção existia entre maiúsculas e minúsculas.

É compreensível que o embornal vá enchendo. Se faço nova descoberta, como a historicidade da leitura e tenho noção de volumem, códex, códice e toda a trajetória da escrita e dos suportes, meu embornal vai ficando abarrotado. Há a necessidade, portanto, de partilhá-lo pelo diálogo eu-outro como ensinou Bakhtin (2003). Fazer um ajuntamento de vários embornais a serem misturados ao longo do caminho para a escola na dialogia da vida; partilhar saberes, a merenda do intelecto contida no embornal para que, aos poucos, a massa aperceptiva vá tomando forma.

Por uma outra vertente, se aplico a metáfora do embornal ao seu segundo significado do dicionário online de português (já que os suportes escritos estão nas várias plataformas), também posso atribuir novo sentido à metáfora associada ao primeiro: “[*Marinha*] Tipo de fresta, abertura, situada nas trincanizes com inclinação para o costado por onde a água escoar.” E nem é preciso ser bom entendedor de navios para compreender essa associação metafórica, já que essa fresta, essa abertura é que dá vazão à água de um navio, muito necessária e na medida certa para a estabilidade do navio no mar, como explica a lei de Arquimedes.

Portanto, depreende-se de tudo isso que os embornais, sendo eles sacolas de guardar conhecimento, ou frestas para sair ou entrar água dão a ideia de equilíbrio, de armazenamento e, ao mesmo tempo, uso contínuo, assim como a leitura que carrega valores axiológicos, pela literatura como direito, discutida por Antonio Candido (2004), ao propor que ela seja “Bem Incompressível”, isto é, tão essencial quanto alimentar, vestir e proteger o corpo. Nas palavras do crítico literário, “certos bens são incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas” (CANDIDO, 2004, p. 174). Dessa forma, a partir do movimento de reflexão, a leitura abstrata do mundo estará ao alcance do sentido sem fronteiras e sem limites no vasto mar da

linguagem e da leitura.

Quando falamos em direito à literatura, percebemos alguns avanços no ensino, nas últimas décadas, como a aquisição pelas escolas de mais livros literários, projetos de incentivo à leitura desenvolvidos, formação de professores facilitadores de leitura. Porém, tais avanços ainda não acontecem de forma significativa em toda a esfera da educação e nem são amplamente divulgados. É indispensável a busca por práticas e espaços para que ao aluno sejam dadas as oportunidades de diálogo pela troca verbal, pela alteridade na dialogia da vida e que isso possa fundir-se ao dever e à necessidade de ler sem, é claro, o costumeiro livro didático que ainda traz o dígrafo a ser pronunciado e aprendido pela gramática pura e sem o texto ou até com o texto, mas por meio de atividades de ordem pragmática.

De fato, a escola constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor. Regina Zilberman, uma pesquisadora sobre a crise da leitura na escola, expõe que há uma afinidade entre escola e literatura e ambos atingem a formação da personalidade: “De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual dirigem” (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Mesmo que não existam receitas perfeitas e infalíveis para conseguir o intento de formar leitores, aquele que faz acontecer o encontro entre livro e leitor, seja ou não professor, poderá valer-se da criatividade para organizar ações leitoras sem a passagem pela decodificação dos signos linguísticos, mas supere a barreira do didatismo do texto literário, uma vez que a escola, por vezes, fica insegura e perdida na escolha do material didático.

Esse material, em sua maior parte, volta-se ao didatismo do texto, ao pretexto, ou a situações que pouco tem a ver com o texto. Nem mencionaremos, por exemplo, as obrigatoriedades da avaliação escolar e como elas se dão na escola. Aliado a isso, temos a “aculturação ao escrito, pela escola e fora da escola, a fragmentação das maneiras de ler e dos mercados do livro (ou do jornal) instaura, atrás das aparências de uma cultura partilhada, uma fragmentação maior das práticas (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 36).

Em um encontro dialógico promovido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância (CEPLLI), em novembro de 2021, Maria Teresa

Andruetto (2021), ao ser questionada sobre o que é ser um leitor, faz outras perguntas: “o professor é um bom leitor? Existe o bom leitor e o mau leitor? O que é ler bem?” Seria decifrar os sentidos das palavras apenas? Segundo Andruetto (2021), o bom leitor é o leitor inquieto, aquele que faz perguntas e descobre, por meio delas, o que está escrito nas entrelinhas do texto, faz conexões, antecipações.

É sabido que os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs adotaram uma perspectiva dialógica e interativa de linguagem ao defenderem uma aprendizagem “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]” (BRASIL, 2002, p. 55). É um avanço do Documento Oficial, mas, ainda assim, a leitura não pode perpassar pelo gosto, pelo hábito, pelo prazer tão somente, como afirma Arena (2003). Logo, acrescentamos que a leitura, sobretudo a literária, é uma necessidade, assim como o alimento para o corpo, a moradia, a segurança, a educação e o trabalho.

Para que a leitura venha a ser fator de emancipação, espaço de transformação contínua das estruturas de construção de sentidos, a educação literária deve ser compreendida em um amplo processo educacional. Nessa vertente, o leitor mirim entra em contato com a linguagem escrita, possibilitando o sucesso em sua vida acadêmica e social. Zilberman (1986) complementa que a leitura “intervém em todos os setores intelectuais que dependem, para sua difusão, do livro, repercutindo especialmente na manifestação escrita e oral do estudante, isto é, na organização formal de seu raciocínio e manifestação” (ZILBERMAN, 1986, p. 7).

A discussão levantada acerca do espaço do leitor e, especificamente, do texto escrito, “como um perfume no chão da escola”, deve motivar a reflexão de facilitadores de leitura sobre a função e importância da leitura na sala de aula. Que tal reflexão se una a outros trabalhos movidos pela mesma preocupação, concorrendo para a transformação da realidade no que diz respeito à leitura na escola e que o desvelamento de cifras aconteça de forma facilitada. Diante desse contexto, Todorov (2009) ressalta que, antes de tudo, é preciso que se crie uma postura crítica quanto à leitura do texto literário e que se apresente ao leitor as

várias possibilidades sociais e culturais que a leitura pode propiciar.

Quando somos leitores inquietos, estamos, também, preparados para formar um leitor humanizado, como acentua Miller (2020) quanto ao ato de ler e de escrever pelos gêneros discursivos, permitindo, assim, à criança a compreensão do mundo e a atuação nele. Logo, é por meio da apreensão dos elementos estéticos intrínsecos ao texto, como figuras de linguagem, questionamento ao texto, jogo sonoro, ambiguidade, repetição, ironia, deslocamento sintático, estranhamento, subversão do lugar-comum, isso tudo voltado ao efeito da negociação de sentidos.

Isso porque é pela interação, pelo diálogo entre leitor-texto-professor, pelo signo ideológico, a prática de vida (prática social - como se diz na teoria da alfabetização) a ser alcançada é a de ser uma pessoa, um cidadão, um aluno que, em várias ações e situações cotidianas demonstre, segundo o crítico Antonio Candido (2004, p. 117)., uma boa disposição com o próximo:

“[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.”

Quando o educador volta seu olhar à humanização de que fala Candido (2004), o aluno se liberta das amarras da luta pela sobrevivência, considerando-se a realidade social e a da escola pública. Fica evidente então que, eventualmente, quando a criança, o adolescente ou até mesmo o adulto se deparar com alguém que precisa de comida, de medicamento, de agasalho, de afago e de outros bens essenciais, e se sensibilizar com isso, afinará as emoções e, sobretudo, avistar o outro como alguém, por mais diferente que seja dele, que depende de coisas semelhantes, que tem os mesmos direitos, o qual precisa ser respeitado tanto quanto ele deve ser.

Salientamos, dessa forma, que isso não ocorrerá num passe de mágica ou com o toque de uma varinha de condão; na modernidade atual, não significa apenas apertar o *start*, mas o educador poderá, sim, refletir sobre suas ações e aprender a pensar diferente na alteridade. Nesse aspecto, deseja-se que o aluno e o professor

passem pela experiência da necessidade conforme defendido por Candido (2004).

Antonio Candido (2000) também defende, na obra *Literatura e Sociedade*, que o ato de ler deve propiciar o engajamento “no caso o social, importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um papel de constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno (CANDIDO, 2000, p. 4).

Sem demora, digo que educar pela leitura requer do docente e também do aluno leitor um engajamento para a produção de sentido, isto é, como interação entre autor/texto/leitor, e assim, esse leitor chegará à compreensão e interpretação ao assimilar os sentidos do texto.

Por fim, de acordo com o círculo de Bakhtin, defensor do dialogismo, é na interação humana e por meio da leitura que vamos nos constituindo “eu” e “outro”, na linguagem como seres vivos falantes e cada vez mais criar intimidade com a leitura como grande oceano a ser explorado, sem a “armadilha do lirismo cultural e a armadilha da exposição técnica” (FOUCAMBERT, 2008, p. 61). Isso porque nas palavras desse estudioso francês, “trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto.”⁶

Considerações finais

A leitura possui função humanizadora, como foi dito. O ato de ler abarca a estratégia de compreensão do mundo por meio dos mais diversos gêneros. O ser humano grita por liberdade, justiça social, igualdade de direitos. De fato a leitura literária e leituras outras dadas a ler no cotidiano, no trânsito, nas mídias digitais, possuem esse poder de amenizar a problemática social. Um exemplo disso é a defesa que Antonio Candido (2004) faz sobre o direito à literatura em seu ensaio *Vários escritos*.

Este artigo foi um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada numa escola de um dos municípios do interior do Estado de São Paulo, onde ainda carece de leitura literária e com produção de sentido, sem, é claro, a didatização ou apenas a decifração de palavras pela soletração. Por se tratar de um artigo, não foi possível abarcar todos os conceitos, considerações e dados acerca de tal pesquisa. Saliento

⁶ Ibid., p. 63.

que, ao rememorar a prática da leitura em um contexto escolar, tomo consciência de que o grande mediador é o texto, é o livro, é o objeto do encontro. Isso não diminui em nada a importância do papel do professor como aquele que faz acontecer esse encontro entre livro e leitor. Ele é o facilitador da leitura, o mediatizador que toma decisões, articula a dinâmica da sua prática e avalia a dimensão da responsabilidade e responsividade que exerce diante da política educacional, ao se dispor a formar criticamente o aluno e, como consequência, a contribuir para a formação humana.

Em outras palavras, o signo, na arena de luta, é o mediador entre leitor e livro e o professor é o que faz acontecer o encontro nesse processo. Portanto, o professor, repito, no coração da escola, deve assumir a atitude não só daquele que faz parte desse processo como também do que é capaz de transformar a realidade a partir do momento em que desvela e investiga a sua própria ação, dando-lhe um significado novo e de modo que as exigências sociais e a experiência de vida dos alunos contribuam para o aprimoramento da eficácia da leitura em suas diferentes dimensões.

Referências

Encontro com Maria Teresa Andruetto - Leitura e experiência estética: exercícios de liberdade. Evento organizado pelo Grupo de Pesquisa PROLEAO- Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação e CEPLLI - Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância, UNESP - Marília, SP. Youtube, 10/11/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3y9_ypRdBHl. Acesso em: 05 de janeiro de 2022.

ARENA, D. B. *O ensino da ação de ler e suas contradições.* *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v17n1a2010-11>

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. (org.). *Atuação de professores*. Araraquara: JM, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAJARD, È. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?* São Paulo:

Cortez Editora, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Queros, 2000.

CATACH, N. *Para uma teoria da língua escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Ática, 1996.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1998. v. 1.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor*. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

JAKUBINSKI, L. P. *Sobre a fala dialogal*. Tradução de Dóris de Arruda C. da Cunha, Suzana Leite Cortez. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *SAEB/IDEB: resultados 2021*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em:

[MILLER, S. Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”? *NAHum*, \[s. l.\], n. 1, p. 1-3, nov./dez. 2020. Disponível em:](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021#:~:text=Em%202021%2C%20a%20taxa%20caiu,89%2C8%25%20em%202021. Acesso em: 20 abr. 2022.</p></div><div data-bbox=)

<https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PONZIO, A. Introdução: a concepção bakhtiniana de ato. In: BAKHTIN, M. *Para uma Filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 9-39.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

TORTORELLI, C. T. S.R; GIROTTI, C. G. G.S.

A leitura é decifração, operação abstrata, negociação de sentido? Concepções do ato humano de ler

ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em: 02 maio 2023.

Aprovado em: 04 jul. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Rafaela Cristine Merli

Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus

Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto



Análise de erros ortográficos de alunos do primeiro ano da alfabetização: uma proposta sociolinguística


Analysis of spelling errors of first-year literacy students: a sociolinguistic proposal

Análisis de las faltas ortográficas de alfabetizadores de primer año: una propuesta sociolingüística


Ana Paula Silva¹

 [0000-0002-5255-9231](https://orcid.org/0000-0002-5255-9231)

Daiane Martins²

 [0000-0001-6191-703X](https://orcid.org/0000-0001-6191-703X)

Joyce Elaine de Almeida Baronas³

 [0000-0001-7866-5166](https://orcid.org/0000-0001-7866-5166)

RESUMO: Este artigo, inserido no âmbito da Sociolinguística Educacional, tem por objetivo descrever e analisar as dificuldades das crianças com relação ao aprendizado da escrita e quais as interferências da oralidade nesse processo encontradas nas produções textuais escritas do gênero ditado de alunos do primeiro ano, do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Moacyr Camargo Martins, da cidade de Londrina. O embasamento teórico deste estudo se ancora nos estudos propostos por Câmara (1957), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008) e Cagliari (2006) acerca da língua falada e da língua escrita, assim como nas categorias de análise propostas por Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008). Além dos pressupostos sociolinguísticos, este trabalho também toma por base as fases de alfabetização trazidas por Ferreiro e Teberosky (1984). Por meio da análise, investigaram-se os problemas na escrita infantil, enfocando a interferência da oralidade e o desconhecimento das convenções arbitrárias da ortografia, classificando os erros a partir dessas categorias. Os dados mostram que os estudantes absorvem diversos fenômenos da oralidade, bem como apresentam dificuldade em seguir todas as normas ortográficas vigentes por conta de seu ainda recente contato com elas, resultados estes que vão ao encontro das hipóteses feitas inicialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Erro; Oralidade e Escrita.

ABSTRACT: This article, inserted in the scope of Educational Sociolinguistics, aims to describe and analyze the difficulties of children in relation to learning to write and what are the interferences of orality in this process found in the written textual productions of first-year

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: ana7agst@gmail.com

² Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: daiane.martins@uel.br

³ Professora associada na Universidade Estadual de Londrina. E-mail: joyal@uel.br

students, of Elementary School I, from the Moacyr Camargo Martins Municipal School, in the city of Londrina. The theoretical framework of this study is anchored in the studies proposed by Camara (1957), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008), and Cagliari (2006) about spoken and written language, as well as the categories of analysis proposed by Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008). In addition to the sociolinguistic assumptions, this work is also based on the literacy phases brought by Ferreiro and Teberosky (1984). Through analysis, problems in children's writing were investigated, focusing on the interference of orality and the lack of knowledge of arbitrary spelling conventions, classifying mistakes from these categories. The data show that students absorb several phenomena of orality, as well as having difficulty following all current orthographic norms due to their still recent contact with them, results that are in line with the hypotheses made initially.

KEYWORDS: Sociolinguistics; Mistakes; Orality and Writing.

RESUMEN: Este artículo, inserto en el ámbito de la Sociolingüística Educativa, tiene como objetivo describir y analizar las dificultades de los niños, en relación al aprendizaje de la escritura, y cuáles son las interferencias de la oralidad en ese proceso encontradas en las producciones textuales escritas por alumnos del primer año de la Enseñanza Fundamental de la Escuela Municipal Moacyr Camargo Martins, en Londrina-PR. La base teórica está anclada en los estudios realizados por Mattoso (1957), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008) y Cagliari (2006) sobre el lenguaje oral y escrito, así como las categorías de análisis propuestas por Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008). Además de los supuestos sociolingüísticos, este trabajo también cuenta con las fases de alfabetización aportadas por Ferreiro y Teberosky (1984). A través del análisis, se indagaron problemas en la escritura de los niños, enfocándose en la interferencia de la oralidad y el desconocimiento de convenciones ortográficas arbitrarias, clasificando los errores de esas categorías. Los datos muestran que los estudiantes absorben varios fenómenos de la oralidad, además de tener dificultad para seguir todas las normas ortográficas vigentes debido a su contacto aún reciente con ellas, lo que resulta es que están en línea con las hipótesis formuladas inicialmente.

PALABRAS CLAVE: Sociolingüística; Error; Oralidad y Escritura.

Introdução

A interferência da fala na escrita e o conhecimento das normas ortográficas tem sido tópico de debate e reflexão no campo dos estudos sociolinguísticos, especialmente dentro de textos e produções escritas de alunos do Ensino Fundamental. Esta realidade, apesar de comum e esperada, por vezes torna-se tópico de preocupação de muitos professores que afirmam não saber como trabalhar esse contexto em sala de aula. Por isso, uma abordagem sociolinguística se faz necessária, uma vez que serve não só como material reflexivo, mas como orientação didático-pedagógica.

Levando em consideração os conceitos de Câmara (1957), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008), Cagliari (2006, 2009), Soares (1985), Ferreiro e Teberosky



(1984) sobre a análise de erros e sobre as fases de alfabetização, põem-se as seguintes questões: 1) qual a proporção da interferência da oralidade na produção escrita? 2) qual a proporção da interferência da falta de conhecimento das normas da língua portuguesa na escrita? 3) a incidência no ditado é mais ligada à oralidade ou às normas ortográficas?

Inicialmente, antes da coleta dos dados, hipotetizou-se que os alunos teriam maior dificuldade com palavras mais extensas por terem uma maior quantidade de sílabas e, conseqüentemente, de combinações fonéticas que poderiam levar os estudantes a realizarem trocas, sejam essas motivadas pela influência da oralidade ou pela falta de conhecimento da norma de escrita do português. Considerando as palavras selecionadas - galho, cigarra, formigueiro e céu - e as expectativas acima descritas, ponderou-se que as palavras mais suscetíveis a erro seriam formigueiro e cigarra. No entanto, após a análise, constatou-se que, apesar das palavras maiores terem um alto índice de erros, a palavra céu, a menor delas, resultou na maior quantidade de erros, contrariando a hipótese inicial.

Partindo desses pressupostos, o presente artigo objetiva descrever e analisar as produções escritas, do gênero ditado, dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal da cidade de Londrina, a partir do esquema de análise de Bortoni-Ricardo (2006), com o propósito de contribuir para os estudos da área de Sociolinguística, promovendo a reflexão dos docentes sobre os fenômenos linguísticos, principalmente os que se relacionam com a transposição da fala para a escrita e o recente contato com as normas da língua.

Aporte teórico

Dentro dos estudos Sociolinguísticos dos “erros” dos alunos, destaca-se, num primeiro momento, Câmara (1957), que realiza um trabalho de identificação sistemática dos erros escolares e os correlaciona com as tendências linguísticas da cidade analisada. Para além de uma sumarização da análise linguística realizada, o autor identifica em seu trabalho padrões extralinguísticos, tais como o aspecto

social, que leva a realizações diferentes da língua. Tal estudo mostra-se importante para a compreensão, mapeamento e valorização das variantes faladas pelos alunos, de forma a promover um autoconhecimento de sua comunidade e de seu falar. Já para o professor, essa sistematização é crucial a fim de entender a comunidade da qual o aluno participa e quais intervenções devem ser feitas para ampliar o local linguístico de ação dos estudantes.

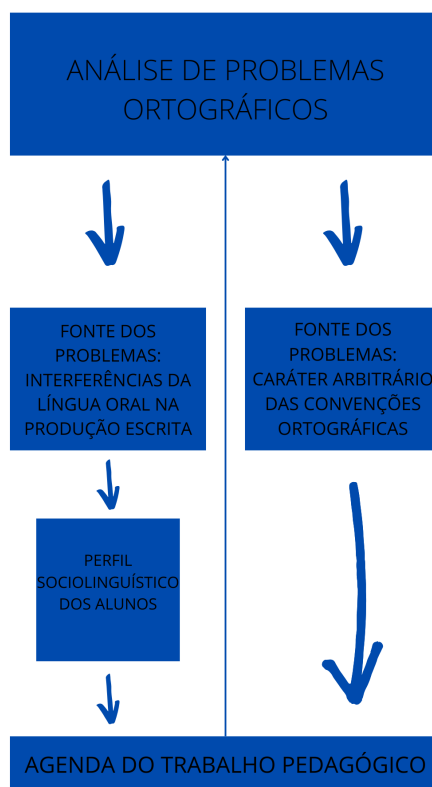
Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008) e Cagliari (2006) também apresentam uma ampla discussão sobre a noção do conceito de erros dos alunos. Destaca-se que tais autores não abordam o erro com uma visão simplista de erro e acerto, mas entendem que existem diversos fatores que levam o aluno a estar adequado ou inadequado dentro de um determinado contexto, visão essa que deve ser adotada tanto por professores como por alunos em sala de aula. À luz dessa proposta, há uma busca por categorizar os diferentes tipos de erros de acordo com suas características e motivações linguísticas que explicam a sua ocorrência. Coloca-se, também, uma gama de soluções que partem do erro e o aplicam como forma de mapeamento e análise para a elaboração metodológica do trabalho docente. Assim, propõe-se que o professor adote uma postura analítica desses erros, utilizando-os para direcionar seu trabalho e minimizar ocorrências futuras, além de criar atividades e materiais didáticos específicos que o ajudem a cumprir esse objetivo.

Em se tratando especificamente da classificação de Bortoni-Ricardo (2006), que será utilizada neste trabalho, tem-se uma clara distinção entre os erros ortográficos, que se dividem em duas categorias: o primeiro tipo é resultante da intervenção da oralidade; já o segundo tipo, explica-se pelo sistema de convenções ortográficas, ou seja, por ser um conjunto de convenções, o seu aprendizado está ligado à familiaridade que cada sujeito tem com esse sistema. Ambos, apesar de suas diferenças, demandam um tratamento sociolinguístico por parte do professor. A autora esclarece que os alunos já chegam na escola com a competência linguística do português brasileiro, uma vez que a utilizam para se comunicar diariamente. Portanto, fazer o aluno se comunicar em português não deve ser o objetivo do professor, mas sim refletir sobre a língua. Essa reflexão contribui para ampliar a

competência linguística que eles já possuem, tanto na oralidade quanto na escrita, mostrando-se ainda mais crucial quando há maior convivência com a modalidade escrita.

Bortoni-Ricardo (2006) aponta que a primeira ação que o professor deve ter é fazer a distinção dos tipos de “erros”. Num segundo momento, o professor deve fazer uma análise dos problemas ortográficos para poder distingui-los de acordo com a sua origem. Essa análise se dá pela coleta de amostras das produções, o que também é fundamental para compreender o perfil sociolinguístico dos alunos. A partir dos resultados obtidos, o professor pode traçar um cronograma de ensino pertinente e efetivo às necessidades dos estudantes. Tal percurso é trazido pela autora na forma de um esquema, como exemplificado abaixo:

Figura 1 - Esquema de Análise dos problemas ortográficos.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em (Bortoni-Ricardo, 2006).

Para a Sociolinguística, todo falante nativo é competente em sua língua

materna. O que se entende comumente como erro é visto por esse campo de estudos como uma questão de inadequação. Assim, o “erro”, na língua oral, é um fato social, uma vez que ele não acontece a partir da transgressão do sistema. Essa postura visa ir de encontro ao estigma associado às falas menos escolarizadas. Dessa forma, o que Bortoni-Ricardo (2006) conclui é que o problema ortográfico apresenta características diferentes nas modalidades falada e escrita e, por isso, deve ser tratado e conceituado diferentemente. Na fala não existem erros, apenas inadequações ou maneiras de expressão linguística, logo, o professor deve ter cautela ao tentar interferir na modalidade oral do aluno, pois se trata de sua identidade linguística. Já na língua escrita, os desvios são transgressões das convenções pré-estabelecidas, na medida em que não são previstas variações. Como a uniformidade ortográfica garante sua funcionalidade, faz-se necessária a intervenção do professor. No entanto, cabe a ele buscar formas pedagogicamente eficientes, de maneira a trazer uma aprendizagem significativa e não-traumática para o aluno. Por fim, ressalta-se que mesmo o erro na escrita é uma forma de hipotetização sobre a ortografia da língua e merece a devida atenção e análise, para que se entenda como esse desvio ortográfico foi construído e o quanto a modalidade oral interferiu nesse processo, ou seja, esse é um processo de apropriação pelo qual o aluno passa, pertinente à sua idade e, inclusive, presente nos documentos oficiais que tratam do processo de alfabetização e inserção da aquisição da modalidade escrita. Os documentos que formalizam as orientações curriculares tratam a alfabetização como um processo de compreensão do sistema de escrita alfabética, das habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2007). Nesse âmbito, Soares (1985) fala da importância de estabelecer a diferenciação na apropriação da língua oral e escrita, durante o processo de desenvolvimento dessas habilidades. Isto é, o processo de alfabetização deve ser o foco das ações pedagógicas e para que isso ocorra é necessário considerar os seguintes objetivos de aprendizagem: reconhecer todas as letras do alfabeto; escrever palavras de forma alfabética; realizar a correspondência fonema-grafema; decodificar palavras e textos escritos; relacionar o nome da letra a sua grafia (BRASIL, 2017).

Considerando a disparidade em um ambiente de sala de aula, para que seja

possível analisar os erros e adotar as medidas cabíveis, nada melhor que promover uma avaliação diagnóstica, prática recorrente nas escolas municipais de Londrina, Paraná. Na escola onde foram coletados os dados para este estudo, os discentes fazem avaliações de todas as disciplinas trimestralmente. No caso dos alunos de alfabetização, a análise da escrita se dá por meio de atividades de ditado e o professor alfabetizador, ao fazer a correção, monta pareceres individuais, os quais classificam os alunos quanto às fases de aquisição da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1984), ao abordarem o assunto, consideram que a escrita de uma criança em período de alfabetização segue uma linha de evolução contida de três períodos: Nível pré-silábico; Nível silábico; Alfabético. Em resumo, a criança considerada pré-silábica é capaz de diferenciar o desenho da escrita. No nível silábico há a consciência da identificação, organização e disposição das letras na construção das palavras, entretanto não se chegou ao domínio da escrita. Por último, no nível alfabético, a criança é capaz de estabelecer a correspondência entre fonema e grafema, ou seja, há a fonetização da escrita.

Assim que o professor regente da turma faz a classificação dos alunos, há uma segunda triagem, na qual os alunos alfabéticos são divididos em três níveis. São eles: Alfabético 1; Alfabético 2; Alfabético 3.

No nível 1, a criança aceita a vogal inicial, reconhecendo a união de consoante e vogal na formação das sílabas e percebe os encontros consonantais. Na habilidade de leitura, nota-se que essa é parcial, ora contínua, ora pausada, ou seja, a leitura é feita, porém não há a compreensão. No nível 2, o aluno passa a dominar os encontros consonantais e inicia o reconhecimento dos dígrafos (NH, CH, LH), reconhece sílabas complexas e produz textos curtos, ainda com alguns erros fonéticos, mas com coesão. A leitura é convencional e há a compreensão do que foi lido. No nível 3, o estudante tem a percepção de que há sons que são representados por duas letras. Os textos produzidos são médios e longos, com coerência e coesão, fazendo uso de parágrafos e pontuação. A leitura é convencional, na qual se compreende e interpreta o que foi lido (GONÇALVES, 2006).

Nesse âmbito, após a classificação, o professor planeja as ações para que os estudantes que não alcançaram o nível alfabético possam se apropriar da escrita e,

para aqueles que se apropriaram, o trabalho será de aprimoramento dessa habilidade. Para tal, a análise dos erros é de suma importância na elaboração das atividades de aprimoramento. Neste estudo, serão analisadas e contabilizadas as atividades feitas pelos alunos silábicos e alfabéticos de todos os níveis, não considerando as classificações.

Metodologia

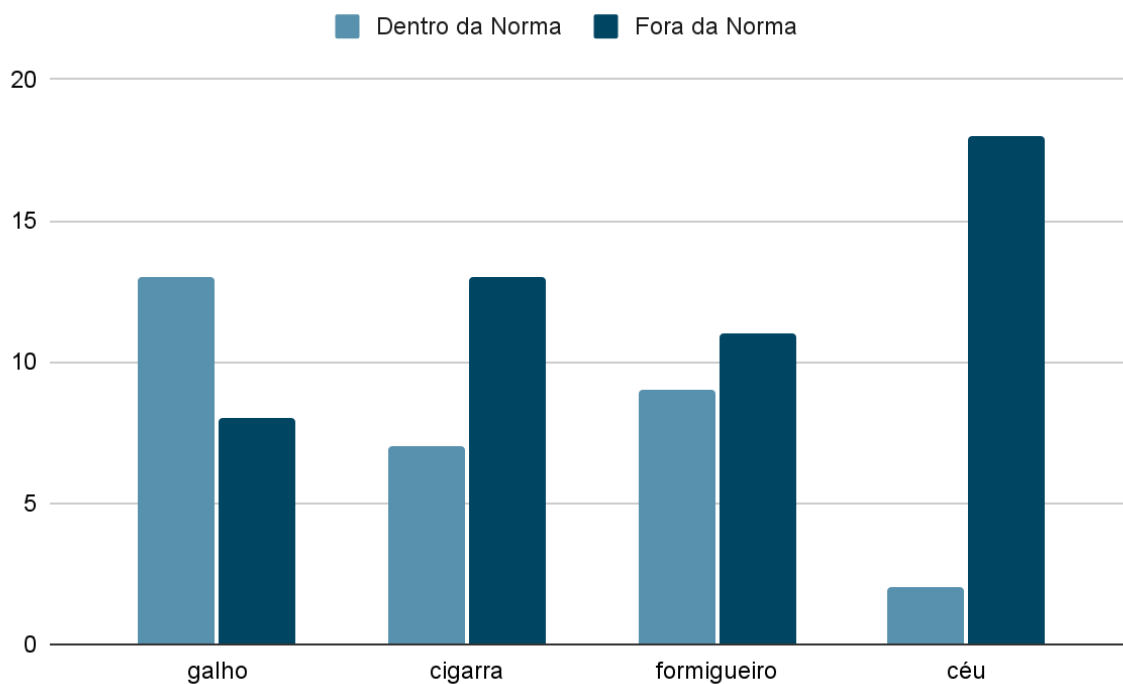
Buscando descrever e analisar os erros de escrita influenciados pela oralidade e pelo contato recente com as convenções ortográficas do português brasileiro, esta pesquisa toma por base as contribuições de Bortoni-Ricardo (2006), objetivando um tratamento sociolinguístico dos dados coletados. O *corpus* deste estudo é composto por produções resultantes de um ditado realizado com 23 alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Moacyr Camargo Martins, da cidade de Londrina, Paraná. O ditado era composto por quatro palavras: galho, cigarra, formigueiro e céu, que seriam enunciadas pela professora e uma frase que seria criada pelos alunos utilizando as palavras do ditado. Para este artigo, considerando sua dimensão, optamos por analisar apenas quatro palavras, uma vez que a frase traz um outro grau de complexidade que será melhor abordado em um texto de maior extensão.

Numa primeira análise, foram descartadas, considerando o objetivo do estudo, todas as amostras que apresentavam características de fases pré-silábicas. Após essa seleção inicial, os dados considerados válidos foram separados e analisados de acordo com a fonte do problema ortográfico diagnosticado: interferências da língua na sua modalidade oral na produção escrita ou o caráter arbitrário das convenções ortográficas vigentes (BORTONI-RICARDO, 2006). A partir da análise dos problemas ortográficos e da distinção de sua origem, é traçado o perfil sociolinguístico dos alunos e planejado um trabalho pedagógico que leve em consideração o que foi diagnosticado. Assim, ao final, tem-se uma proposta que contempla as dificuldades de cada aluno em relação às regras arbitrárias da língua, bem como o grau de interferência que a oralidade está exercendo na escrita.

Análise

O ditado analisado foi composto por 4 palavras que aparecem na seguinte ordem: galho, cigarra, formigueiro e céu. Das 23 produções coletadas, 3 delas não foram consideradas para esta pesquisa, uma vez que os alunos se encontram em um estágio pré-silábico. Ademais, das 20 produções escritas, todas as palavras foram respondidas pelos estudantes, não havendo, portanto, ausência de respostas. Por fim, para melhor observação dos dados, optou-se pela utilização de gráficos que resumem os resultados obtidos.

Gráfico 1 - Ocorrências de acordo com as normas ortográficas do português brasileiro

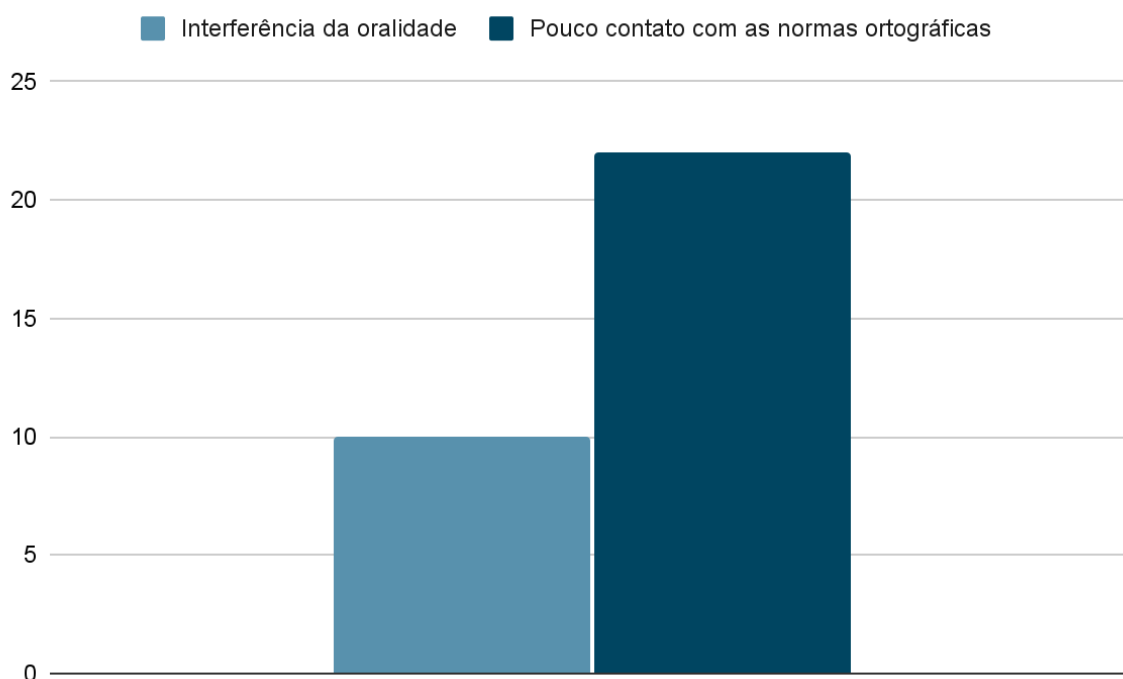


Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados.

Analisando os dados, de maneira inicial, observa-se que a palavra em que mais houve desvio da norma ortográfica vigente foi *céu*, com 18 ocorrências fora da

norma e 2 ocorrências dentro da norma. Em seguida, têm-se a palavra *cigarra*, com 13 ocorrências ortograficamente corretas e 7 ocorrências ortograficamente erradas. Já *formigueiro* aparece 11 vezes com a ortografia correta e 9 vezes com desvios da norma. A palavra *galho*, por sua vez, tem a maior quantidade de ocorrências dentro da norma ortográfica, 13, em contraposição a 8 ocorrências fora da ortografia vigente.

Gráfico 2 - Ocorrências de acordo com a interferência da oralidade ou do pouco contato com as normas ortográficas

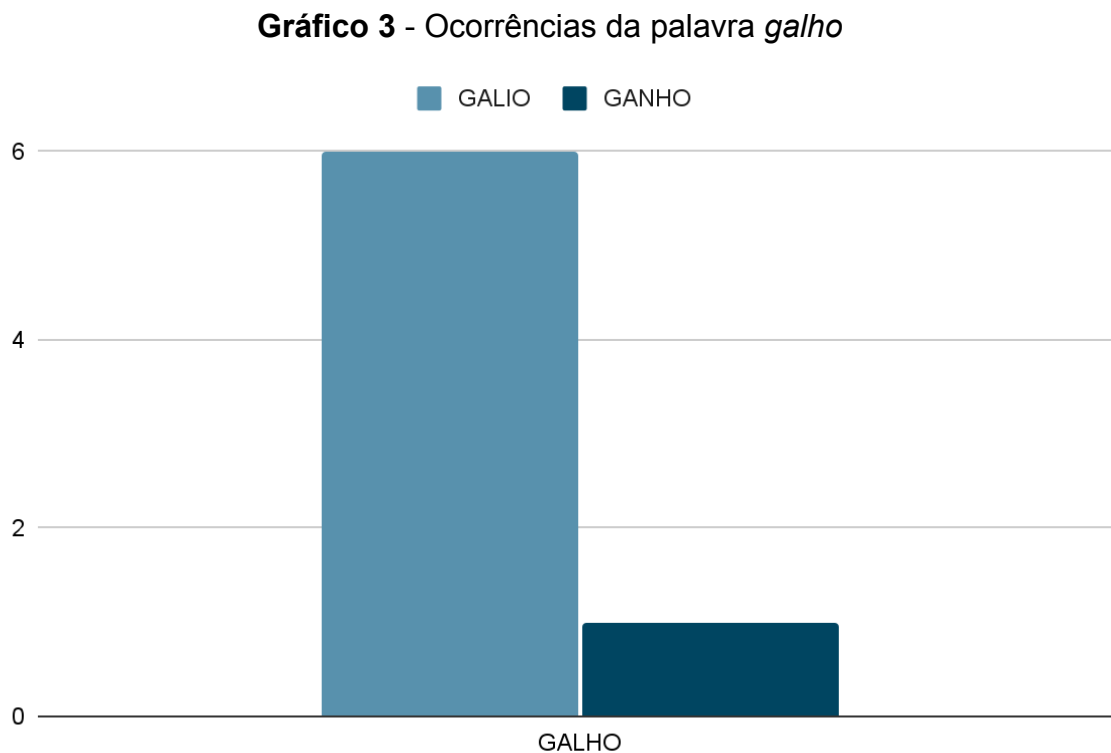


Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados.

Dentro das 32 ocorrências encontradas no ditado, 10 delas são originadas por uma transposição da oralidade para a escrita e 22 delas são decorrência de uma falta de conhecimento das normas ortográficas vigentes no português brasileiro. O resultado dos erros encontrados aponta que os estudantes não têm um baixo desempenho em língua portuguesa, mas que apenas necessitam de um contato mais intenso e sistemático com ela, principalmente em relação à ortografia. Este contato precisa ser mediado pelo professor e acontecerá gradualmente ao longo do tempo escolar do aluno.

1.1 GALHO

A palavra *galho* teve dois tipos de ocorrências, sendo elas *galio* e *ganho*, tendo a seguinte distribuição:



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados

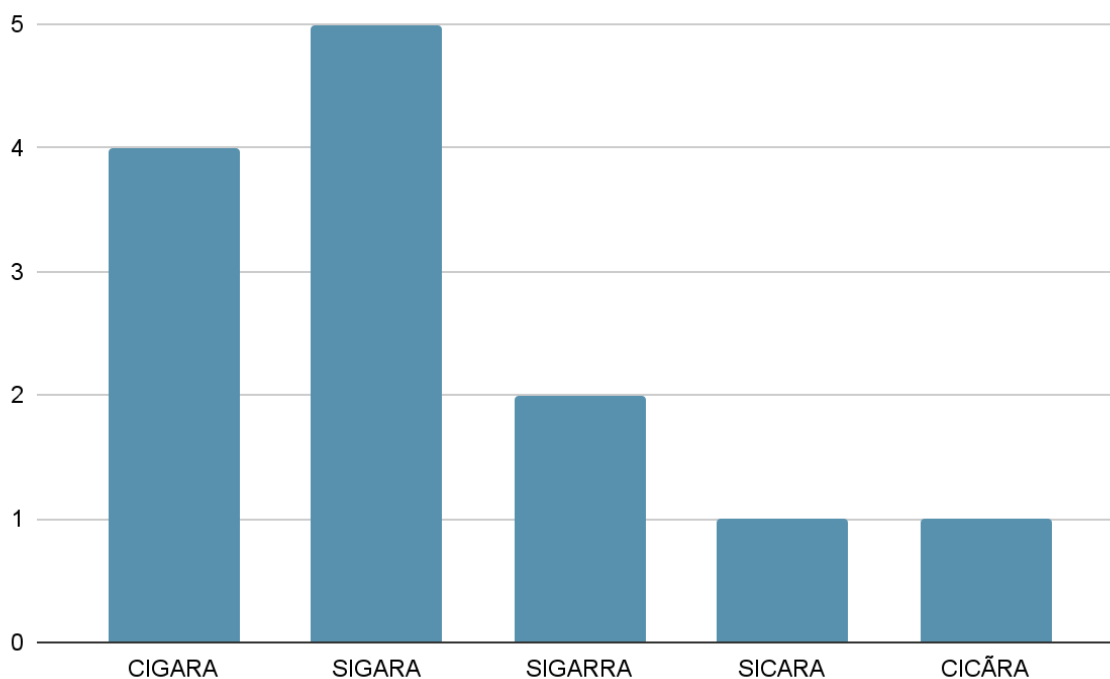
A ocorrência *galio* revela que os estudantes transportam um elemento da oralidade para a escrita, visto que a vocalização da lateral palatal, também chamado de iotismo, é comum na modalidade oral da língua, apesar de apresentar certo estigma quando presente na escrita (DA HORA, 2006). Nas fases iniciais, quando o aluno começa o contato mais sistemático com a língua, nota-se que, por vezes, há uma dificuldade em separar os fenômenos orais dos escritos, fato este normal e compatível com a fase de aprendizado em que eles se encontram. Além disso, o aluno, na realização mental, antes da realização escrita, faz uma despalatalização o que explica a ocorrência de *galio*.

A ocorrência *ganho*, por sua vez, traz a hipótese de que houve um equívoco que levou o aluno a utilizar o /NH/ ao invés do /LH/. Como este aluno se encontra em uma fase inicial e de provável transição entre os estágios de alfabetização, acredita-se que a troca do /N/ pelo /L/ tenha sido acidental e, portanto, relacionada ao ainda breve conhecimento das normas linguísticas.

1.2 CIGARRA

A palavra *cigarra* teve 5 ocorrências: *cigara*, *sigara*, *sigarra*, *sicara*, *cicãra*, como demonstrado no gráfico:

Gráfico 4 - Ocorrências da palavra *cigarra*



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados.

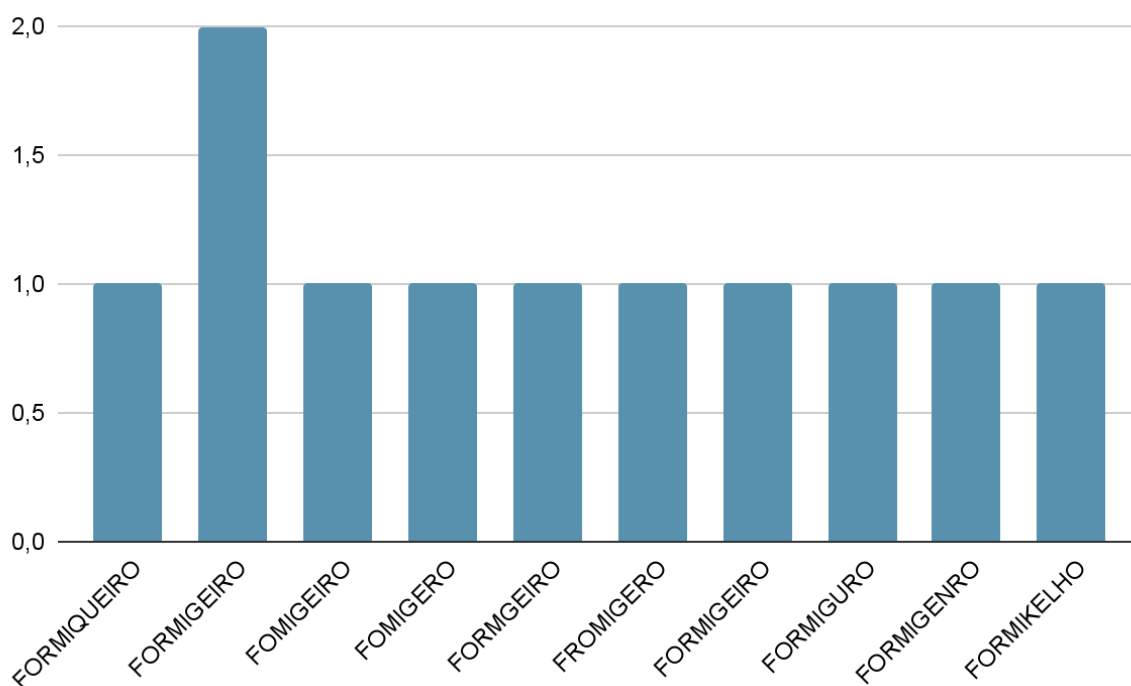
Dentro das ocorrências encontradas, temos *cigara*, *sigara* e *sigarra* que podem ser explicadas por conta do ainda pouco contato do aluno com as normas, uma vez que a ortografia é construída de forma arbitrária. Isso deve ser abordado pelo professor com exercícios que promovam a fixação e o manejo das normas, a exemplo, a leitura de textos que contenham essa palavra. Já as ocorrências *sicara* e *cicãra* apresentam ocorrências ligadas a motivações distintas. A troca de /C/ por

/SI/, de /RR/ por /R/ e o uso do til se dão pelo pouco conhecimento ortográfico; já a troca de /GA/ por /CA/ se relaciona a uma possível interferência da oralidade. A criança pode estar lidando com uma palavra que conhece pouco ou mesmo que desconhece. Isso faz com que ela se apoie majoritariamente na audição para decodificar a palavra, o que pode levar à troca de fonemas parecidos, como o caso de /G/ e /C/, em que a primeira é uma oclusiva velar vozeada e a segunda é uma oclusiva velar desvozeada.

1.3 FORMIGUEIRO

A palavra *formigueiro* teve a maior quantidade de ocorrências, tendo um total de 10, sendo elas: *formiqueiro*, *formigeiro*, *fomigeiro*, *fomigero*, *formgeiro*, *fromigero*, *formigeir*, *formiguro*, *formigenro*, *formikelho*.

Gráfico 5 - Ocorrências da palavra *formigueiro*



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados.

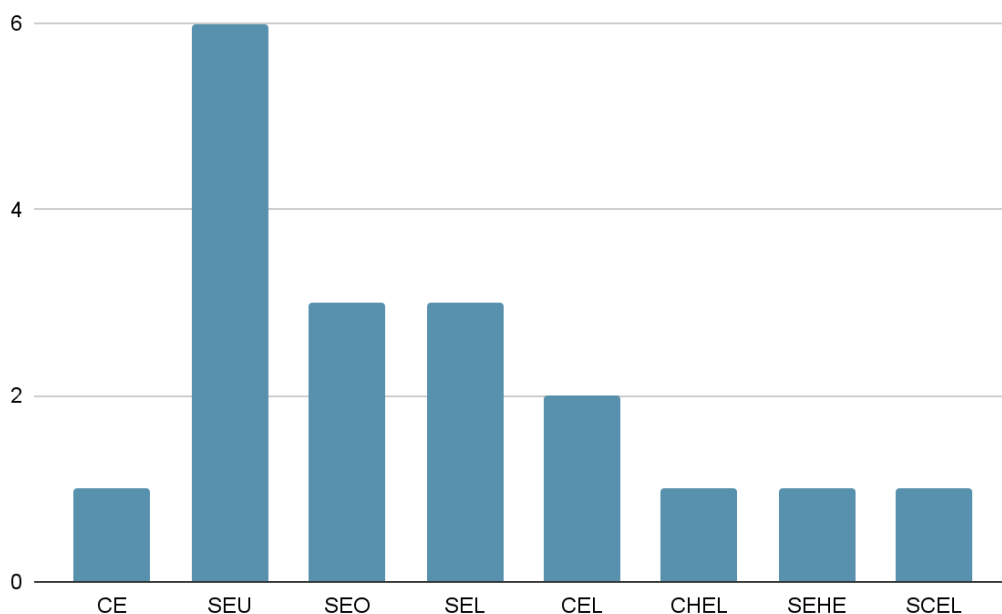
As ocorrências *formiqueiro*, *formigeiro*, *fromigero* e *formgeiro* são ocasionadas por questões ortográficas que ainda precisam ser melhores fixadas pelos

estudantes. Já as ocorrências *fomigeiro* e *fomigero*, além de apresentarem questões normativo-ortográficas, apresentam, também, interferência da oralidade, uma vez que a queda do /R/ pode ocorrer, como na palavra *cigarra*, por falta de contato com a palavra, levando a um apoio na escuta da palavra que pode chegar com ruído ao aluno, levando-o a não identificar esse fonema. Soma-se a isso o tamanho do vocábulo que, por ter uma maior extensão, coloca-se como um fator de maior dificuldade para o estudante. A extensão desse vocábulo pode levar o aluno a outros equívocos, a exemplo a ocorrência *formiguro*, que, possivelmente, não se relaciona nem à questão ortográfica, nem à interferência da oralidade, mas a um mero esquecimento do aluno durante a realização escrita. As ocorrências *formigeir* e *formigenro*, por sua vez, vão destacar a interferência da oralidade na escrita, uma vez que a supressão do /O/ final e a utilização de /GENRO/ demonstra um apoio na fala e no que foi escutado pela criança: a primeira pode ser explicada pela força da vogal final ser menor e, conseqüentemente, mais difícil de se escutar e decodificar; a segunda mostra a tentativa do aluno de escrever a palavra, provavelmente desconhecida, a partir dos seus conhecimentos prévios e das suas hipóteses sobre a língua. Por fim, a ocorrência *formikelho* também revela a interferência da oralidade, mas, diferente das duas anteriores, também aponta que o aluno ainda não está completamente consolidado na fase alfabética.

1.4 CÉU

A palavra *céu* teve 8 ocorrências: *ce, seu, seo, sel, cel, chel, sehe, scel*.

Gráfico 6 - Ocorrências da palavra *céu*



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados coletados.

Analisando as ocorrências da palavra *céu*, temos *ce*, que atesta a influência da oralidade na escrita, principalmente se observarmos que o segundo fonema /U/ é pronunciado de forma mais branda, fazendo com que a criança passe despercebida por ele na realização escrita. Já as demais ocorrências mostram as tentativas dos alunos de criar hipóteses sobre as normas ortográficas do português brasileiro, normas essas que eles estão começando a ter um contato mais sistêmico e, por isso, ainda não foram completamente internalizadas. Esse momento inicial de aprendizado das normas também explica a falta de acento nas tentativas dos estudantes, uma vez que a utilização desse sinal também é, de certa forma, arbitrária.

Considerações finais

A análise dos dados coletados fez perceptível a variedade de marcas características da comunicação oral que se faz presente nas produções escritas dos estudantes, além de possibilitar verificar os erros ortográficos representados na escrita de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Dentro das duas

categorias analisadas, constatou-se que a maior incidência concentra-se no pouco conhecimento da norma ou mesmo na ausência dele. Por se tratar de uma turma ainda inicial em relação ao contato com a arbitrariedade da norma, tais erros são comuns e esperados, não sinalizando uma deficiência na aprendizagem do português brasileiro, esperando-se que tais erros diminuam ao longo do tempo à medida em que as regras ortográficas sejam consolidadas pelo aluno. No entanto, é necessário que o professor tenha ciência dos pontos de dificuldade dos discentes e possa elaborar um conteúdo programático que atenda aos pontos com maior incidência de erros, trazendo atividades que exponham os alunos às normas vigentes, sendo essas significativas para o seu progresso em relação ao uso dos padrões normativo-ortográficos da língua. Assim, com base nos pressupostos teóricos adotados, entende-se que o professor precisa ter um olhar investigador para que possa desenvolver um trabalho que vá além do que um mero destaque de erros, mas que leve os discentes a refletir sobre cada um deles de forma sistemática e processual, para que os estudantes se apropriem das regras ortográficas e possam dominá-las de forma efetiva.

Em se tratando da interferência da oralidade, os fenômenos registrados são fenômenos fonético-fonológicos variáveis na língua falada e, portanto, constituem objetos de estudo da Sociolinguística Variacionista, por estarem em variação ou em mudança. As ocorrências voltadas para a influência oral encontradas nas produções revelam que a língua é, de fato, viva, heterogênea e que há uma distância entre a língua escrita e a língua realmente falada pelos brasileiros, ainda que se esteja considerando os falantes escolarizados e que passam por um processo de imersão na cultura da escrita. Sobre o assunto, Cagliari (2009) afirma que:

uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia (CAGLIARI, 2009, p. 26).

Assim, compreende-se que a criança que escreveu *cigara, seu, formigueiro* ou *galio* não está fora do sistema de escrita do português brasileiro, mas apenas cometeu inadequações em relação às normas ortográficas vigentes por apoiar-se na

oralidade. Portanto, é crucial que o docente oportunize a reflexão sobre o tema, tomando cuidado para, no processo de retirar as marcas de oralidade da escrita, não fazer isso de forma a diminuir o vernacular do aluno.

A análise dos “erros” nas produções dos alunos possibilitou a compreensão de como estão escrevendo os alunos da escola investigada, quais as características particulares e gerais de sua escrita e, principalmente, perceber a natureza e origem do “erro”. Enfatiza-se que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas existentes na comunidade estudantil e deve atentar-se para o fato de que essa variedade de fala pode ser materializada nas produções textuais escritas, especialmente quando os alunos ainda não consolidaram as diferenças entre oral e escrito ou mesmo as normas dentro da modalidade escrita, fazendo-se necessária uma abordagem sistemática, processual e reflexiva. Dessa forma, buscou-se, com esta pesquisa, uma compreensão dos fenômenos linguísticos de forma a colaborar com a reflexão dos docentes, objetivando a construção de uma prática pedagógica sociolinguística do ensino de língua portuguesa que seja capaz de contribuir para a aprendizagem e para a formação dos alunos.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos na escola e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI_RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (org.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores/anos iniciais: alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CÂMARA, Joaquim Mattoso. Erros de escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro. *Romanistisches Jahrbuch*, Hamburg, v. 8, n. 1, p. 279-286, 1957.

DA HORA, Da. Vocalização da lateral/l/: correlação entre restrições sociais e estruturais. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 29-44, 2006.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GONÇALVES, Solange de Souza. *O desenvolvimento da consciência fonêmica e a aquisição do princípio alfabético*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

Disponível em:

http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/757.pdf.

Acesso em: 20 out. 2022.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

Recebido em: 19 maio 2023
Aprovado em: 08 jul. 2023

Revisora de língua portuguesa: Rafaela Merli
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto



O livro didático no ensino da língua inglesa: reflexões acerca do emprego de Metodologias Ativas

***The textbook in English language teaching: reflections on the use
of Active Methodologies***

***El libro de texto en la enseñanza de la lengua inglesa: reflexiones
sobre el uso de Metodologías Activas***


Jonathan Luiz Palavicini¹

 [0000-0002-6562-1954](https://orcid.org/0000-0002-6562-1954)

Susiele Machry da Silva²

 [0000-0002-7125-947X](https://orcid.org/0000-0002-7125-947X)

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert³

 [0000-0003-4904-607X](https://orcid.org/0000-0003-4904-607X)

RESUMO: Seguindo a perspectiva da era Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2006) e Metodologias de Aprendizagem Ativa – MAA (BACICH, MORAN, 2018; DIESEL *et al.*, 2017, entre outros), o presente trabalho traz reflexões acerca de se e como o livro didático de língua inglesa *Way to English – for Brazilian Learners* propicia o uso de MAA e fomenta o desenvolvimento da autonomia e criticidade. A partir da visão do livro didático como um dos principais recursos para os professores das escolas públicas, a proposta tem a intenção de discutir como a organização do material, as escolhas de gêneros e temáticas, permitem ao professor explorar métodos ativos de aprendizagem no ensino da língua inglesa. O *corpus* para análise constitui-se do livro didático *Way to English – for Brazilian Learners*, da editora Ática, 2ª edição, do 9º ano do ensino fundamental, material didático selecionado para uso em uma escola pública do interior do Estado do Paraná. A análise permite observar que o material contempla temáticas, gêneros textuais e atividades condizentes com o uso de MAA, tais como o trabalho com projetos interdisciplinares, trabalhos em grupos, jogos, aprendizagem em pares, propiciando aos alunos o engajamento, a autonomia e a participação crítica durante as aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa; ensino; metodologias ativas.

ABSTRACT: Considering the Post-Method Era (KUMARAVADIVELU, 1994, 2005) and Active Learning Methodologies - ALM (BACICH, MORAN, 2018; DIESEL *et al.* 2017, among others), the present work brings reflections about whether and how the English language textbook *Way to English – for Brazilian Learners* favors the use of ALM and provides the development of autonomy and criticality. From the vision of the textbook as one of the main

¹ Mestre. UTFPR. E-mail: jony.palavicini@gmail.com

² Doutora. UTFPR. E-mail: susiele.machry@gmail.com

³ Doutora. UTFPR. E-mail: anapetriu@utfpr.edu.br

resources for public school teachers, the proposal intends to discuss how the organization of the material, the choices of genres and themes, allow the teacher to explore active learning methods in English language teaching. The corpus for analysis consists of the English language textbook *Way to English – for Brazilian Learners*, 2nd edition, for the 9th grade of middle school, textbook selected for use in a public school in the countryside in the State of Paraná. The analysis shows that the textbook provides themes, text genres and activities aligned with the use of ALM, such as working with interdisciplinary projects, group work, games, peer learning, rendering students engagement, autonomy and critic participation during classes.

KEYWORDS: English language; teaching, active methodologies.

RESUMEN: Siguiendo la perspectiva de la Era PostMétodo (KUMARAVADIVELU, 1994, 2006) y Metodologías de Aprendizaje Activo – MAA (BACICH, MORAN, 2018; DIESEL *et al.*, 2017, entre otros), el presente trabajo trae reflexiones acerca de caso y cómo el libro de texto de lengua inglesa *Way to English – for Brazilian Learners* contempla el uso de MAA y propicia el desarrollo de la autonomía y la criticidad. A partir de la visión del libro didáctico como uno de los principales recursos para los profesores de las escuelas públicas, la propuesta discute cómo la organización didáctica del material, la elección de géneros y temáticas, permite al profesor explorar métodos activos de aprendizaje en la enseñanza de la lengua inglesa. El corpus para el análisis se constituye del libro didáctico *Way to English – for Brazilian Learners*, de la editorial Ática, 2ª edición, del 9º año de la enseñanza primaria, material didáctico elegido para el uso en una escuela pública del interior del Estado de Paraná. El análisis permite observar que el material contempla temáticas, géneros textuales y actividades conducentes con el uso de MAA, cómo trabajar con proyectos interdisciplinarios, trabajos en grupos, juegos, aprendizaje en parejas, propiciando el encaje del alumno, la autonomía y la participación crítica durante las clases.

PALABRAS CLAVE: Lengua inglesa; enseñanza; metodologías activas.

Introdução

As transformações sociais, impulsionadas pelo avanço da tecnologia, têm trazido a necessidade de reflexões e adaptações no ensino de línguas. Essas mudanças tornaram-se ainda mais emergentes durante o período da pandemia COVID-19, quando professores e alunos precisaram se adaptar a novas formas de ensinar e aprender. Além disso, coincidiu com o período de pandemia, a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada em 2017, que passou a ser o documento principal de orientação da educação básica no Brasil e trouxe mudanças com relação à oferta e ao ensino da língua inglesa (LI). Por este documento, a LI, entendida como língua franca⁴, integra o conjunto das disciplinas

⁴ O termo Língua Franca remete ao entendimento do uso da língua inglesa, reconhecendo as diferentes variedades (SEIDLHOFER, 2011).

obrigatórias dos anos finais do Ensino Fundamental, devendo, portanto, ser ofertada em todas as escolas. Pela proposta do documento, o aluno necessita construir os saberes necessários para sua inserção e participação social, inclusive em nível global.

O atendimento às orientações da BNCC e as próprias demandas da sociedade implicam uma mudança de postura tanto do aluno quanto do professor de LI. O aluno, cercado por informações a que tem fácil acesso, passou a ser incentivado a agir de forma mais ativa nas situações de aprendizagem, enquanto que o professor tem deixado de atuar apenas como transmissor de conhecimento, a que se convencionou, para tornar-se o facilitador do processo. A sala de aula também se (re)configurou na busca por novas formas de aprendizagem, onde as mídias digitais passaram a ganhar mais espaço nas novas formas de letramento.

Tais mudanças não significam, entretanto, ainda que muitos assim entendam, uma ruptura total aos métodos ou práticas de ensino até então adotadas. Não é a escolha de um método, mas de alternativas ao método (BELL, 2003). Por esse entendimento, é o professor, mentor do processo, quem adapta e organiza a prática, por ser quem melhor conhece sua realidade. O livro didático (LD) continua, a exemplo, a ser um grande aliado dessa prática, servindo de apoio não somente ao professor na organização de sua aula, mas também ao aluno, que ali tem um material organizado de consulta e aprendizagem. Aliado a outros, este é um recurso que continua a contribuir para o ensino da LI.

O LD, não obstante, para que possa atender ao seu propósito, necessita acompanhar os avanços e as transformações e estar alinhado aos atuais documentos de base do ensino. Portanto, a partir da década de 90, as ações do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD passaram a definir também critérios de avaliação para a escolha dos livros. Atualmente, a partir do decreto em 2017, o programa passou a ser ampliado e a contemplar além do livro outros materiais didáticos de apoio ao ensino (tais como obras literárias, *softwares*, jogos, dentre outros), pelo então Programa Nacional do Livro e do Material Didático. A escolha do LD, previamente aprovado pelo PNLD e levando em consideração critérios

previamente selecionados por outras instâncias superiores, é feita, a partir desses critérios, pela escola e pelos professores. Organizado em manuais do professor, com orientações mais direcionadas, e livro do aluno, esse material torna-se um elo entre conteúdo, professor e discente.

Frente ao exposto, este estudo, tanto pelo intuito de contribuir com as atuais reflexões acerca do ensino-aprendizagem da LI e as transformações pelas quais passam a sociedade e a sala de aula, como pelo entendimento do LD como uma das principais ferramentas de ensino, tem como objetivo realizar uma análise do LD de LI utilizado por uma escola da rede pública do Paraná, observando se e como este material incorpora Metodologias de Aprendizagem Ativa (MAA), que despertem a autonomia e a criticidade no aluno. Nessa escola, o livro selecionado para o quadriênio 2020 a 2024 é o *Way to English - for Brazilian Learners*, da editora Ática, de autoria de Claudio de Paiva Franco. Optamos por investigar o material do 9º ano do Ensino Fundamental, visto ser este o momento em que os alunos, concluintes dessa etapa da Educação Básica, necessitam, por nosso entendimento, agirem com mais autonomia e criticidade.

Para a análise, elegemos neste artigo⁵ uma das unidades do livro como sendo representativa das oito unidades⁶. Nesse intuito, primeiramente olhamos para a organização do material como um todo, manual do professor e livro do aluno, e exemplificamos com uma análise mais detalhada da primeira unidade apresentada. Essa análise do material foi pautada nos objetivos de: (i) observar como o LD de LI está organizado, considerando o alinhamento com a BNCC e as atuais propostas de ensino; (ii) verificar se as temáticas e os gêneros textuais propostos no material instigam a participação ativa do aluno; (iii) propor sugestões de como o professor pode trabalhar atividades propostas pelo material, incluindo práticas de MAA.

⁵ Esta proposta constitui parte da dissertação de mestrado de Palavacini (2022).

⁶ Ao analisarmos o livro, verificamos que todas as unidades seguem um padrão no ordenamento e apresentação das atividades, de modo que a análise aqui apresentada constitui uma amostra deste padrão. A delimitação da análise de apenas uma unidade se justifica também pela limitação de espaço para as discussões que propomos neste artigo.

O ensino de línguas estrangeiras na era pós-método

O ensino de línguas estrangeiras ou línguas adicionais, historicamente, esteve ancorado em concepções teóricas, as quais tinham por finalidade orientar a escolha de um ou outro método de ensino. Situados em épocas distintas, abordagens e métodos orientavam as transformações no ensino da língua estrangeira, definindo as escolhas metodológicas do professor em sala. Desde as mais tradicionais, voltadas para um ensino mais mecânico, priorizando os aspectos gramaticais, até as mais recentes, com ênfase nas habilidades comunicativas, essas propostas acompanham também o desenvolvimento da sociedade e as necessidades do aluno no aprendizado de uma língua estrangeira.

Diante do avanço tecnológico e das mudanças sociais que nos cercam, é evidente a necessidade de um novo olhar para o ensino de línguas. Nosso aluno, identificado como sujeito pós-moderno, é aquele que, segundo Hall (2005), caracteriza-se por diversas identidades fragmentadas em um mesmo sujeito. Essa dissociação, antes homogênea, ganha corpo devido ao mundo interconectado, esfera na qual as informações chegam em ritmo acelerado. Este aluno possui facilmente acesso a diferentes fontes de informação, navega por *sites*, *blogs*, redes sociais, aplicativos, entre outros, nos quais tem contato direto com usos diversos da linguagem e precisa, portanto, passar pelo letramento adequado para poder entender o funcionamento da língua nos diferentes gêneros que circulam nas esferas de comunicação. Sua forma de aprender já não é a mesma, assim como também não são suas necessidades de aprendizado da língua estrangeira. Este sujeito requer mais que um único método e já não condiz com a configuração de uma sala de aula centrada no professor.

Neste entendimento de que um único método já não dá conta das necessidades do aprendiz, Kumaravadivelu (1994, 2006), ao caracterizar a era ou condição pós-método, defende a flexibilidade, sendo as escolhas metodológicas embasadas nos princípios da autonomia do professor e do aluno. Segundo Leffa (2016, p. 40), imbricado a esse entendimento, está: “(1) a busca da autonomia do professor, (2) a aprendizagem baseada em problemas e tarefas, (3) a proposta de

uma pedagogia crítica”. A autonomia do professor (1) tem relação com o argumento de Kumaravadivelu (1994, p. 29), o qual defende que o papel do professor também é teorizar sua prática, buscando dessa forma implementar inovações que facilitem e incentivem o aprendiz a se envolver ativamente na resolução de tarefas significativas para ele, o que acaba por dar ao aluno um senso de responsabilidade por seu próprio aprendizado (2). Fazendo a leitura de que o professor deve se (re)significar em sua prática, sendo teorizador e crítico dela, assume-se que o mesmo deve ser hábil para conhecer seu alunado e seu contexto, para então fazer a escolha do método, prática que dialoga com a pedagogia crítica (3), que serve de base ao professor e ao aluno, sendo necessário “vê-la e saber usá-la como um instrumento coletivo de mudança, visando o bem comum e a cidadania.” (LEFFA, 2016, p. 41).

De acordo com esse olhar, um ensino que não olha para o aluno e seu entorno está fadado a ser mais penoso, com risco de incorrer no desinteresse do mesmo. O que se percebe no sujeito pós-moderno é a latência da sensação de pertencer, e pertencer ao público que entende discursos orais e escritos em inglês é algo que nem sempre os alunos têm real noção, pois muitas vezes já estão imersos nesta vivência. Diesel *et al.* (2017) reforçam essa tese, ao sublinhar que os alunos hoje são globais, estando expostos a uma incontável quantidade de informações e interações, que sofrem mutações a qualquer instante.

Diante da necessidade de realocar o estudante no espaço de aprendizagem, colocando-o como pessoa de vivência a ser valorizada dentro dos muros da escola, este estudo respalda o trabalho com Metodologias de Aprendizagem Ativa (BACICH, MORAN, 2018; DIESEL, 2017; MATTAR, 2017) aliadas ao uso do LD. Coerente ao que propõe a era pós-método, na emergência de (re)dimensionar o espaço escolar, adaptando-se ao sujeito pós-moderno, entendemos que a forma como o professor conduz as atividades propostas no material, pode contribuir para um ensino mais crítico.

Ainda que cercados pela LI, já presente de muitas formas em seu cotidiano (jogos, *softwares*, músicas, manuais de instrução, dentre outros), os alunos, muitas vezes, não percebem a real importância do aprendizado do idioma. Por conseguinte,

o professor deve despertar a consciência de uso da LI, o que vem a ser congruente com a proposta da BNCC, propiciando as diversas maneiras de se comunicar em mídias digitais e impressas, ampliando as possibilidades de interação linguística e cultural do aluno.

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2018, p. 41).

Devendo estarem alinhados à BNCC, os materiais de LI atualmente utilizados nas escolas contemplam habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, assim como propõem as MAA. Contudo, o professor, para fazer um bom uso desse recurso, é importante que tenha o conhecimento de métodos e alternativas de ensino-aprendizagem, assim sabendo, quando necessário, complementar ou adaptar as atividades e materiais que são propostos. É essa relação de autonomia do professor que, como temos discutido, é o melhor conhecedor de sua prática, que defende a era pós-método. As MAA representam possibilidades de o professor modificar sua prática, podendo implementar isso, como defendemos nesta proposta, a partir do próprio material didático.

Metodologias de Aprendizagem Ativa

Seguindo a perspectiva apresentada por Moran (2018, p. 4), as Metodologias Ativas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Nesse entendimento, constituem alternativas para a condução do trabalho em sala de aula. São práticas, não tão recentes, mas conceituadas e difundidas mais recentemente; pressupondo, como destaca Mattar (2017), a atividade em lugar da passividade. A aprendizagem ativa não é, desta forma, determinada por um único conceito ou

método de ensino, mas remete a diferentes formas de aplicação do conteúdo.

Numa rápida busca ao *Google*, é possível ver o quanto o contexto atual tem impulsionado a difusão dos termos e conceitos ligados a esses métodos ativos de aprendizagem, como “Metodologias Ativas” e “Aprendizagem Ativa”, dentre outros. Portanto, o que apresentamos aqui não é nenhuma novidade para professores que, muito provavelmente, já tenham tido contato com tais terminologias. Mas nossa intenção é compreender como as estratégias de aprendizado ativo podem ser postas em prática no ensino da LI, a partir do uso do LD, recurso já disponível e de uso do professor e do aluno.

Da perspectiva que partimos, os métodos de aprendizagem ativa constituem uma forma de conduzir o trabalho docente em LI para que o estudante passe a entender as mais diversas linguagens que circulam em nosso cotidiano, assim como dar mais significado ao aprendizado da língua, por meio de práticas e interações comunicativas⁷. Essa perspectiva de ensino-aprendizagem prevê que os estudantes tenham papel central na construção do seu próprio conhecimento.

As metodologias ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do ensino e da aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou por resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem. (MORAN, 2019, p. 7).

É nesse engajamento da sala de aula que o estudante constrói seu próprio conhecimento, assistido e auxiliado pelo professor. Para isso, é necessário fortalecer sua autonomia para que, aos poucos, seja capaz de julgar informações e tomar decisões quanto ao que aprender, como aprender e onde procurar fontes confiáveis para pesquisar. Moran (2019) também ressalta que, quando aprendizes precisam fazer coisas ou resolver problemas, têm a chance de desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva, de modo que se tornam mais aptos a interagir na sociedade em que habitam. Quanto ao papel do aprendiz e do professor, Moran (2019) salienta que o estudante é o protagonista do processo, enquanto o docente atua como gestor e mediador, além de instigar e motivar os alunos.

⁷ Consideramos que as premissas das MAA estão em consonância com o que prega Kumaravadivelu (1994, 2006) acerca da era pós-método. Para entender melhor as diferenças entre a abordagem comunicativa e as premissas da era pós-método, ver Vieira-Abraão (2015).

A implementação de métodos de aprendizagem ativa no contexto escolar deve envolver atividades e temas interessantes e desafiadores, prevendo interações entre os componentes do processo de ensino-aprendizagem e a utilização de tecnologias digitais adequadas (MORAN, 2019). Na prática, podem acontecer por meio da utilização de diversas técnicas e procedimentos de ensino, as quais constituem estratégias e propostas, conforme demonstramos resumidamente no Quadro 1:

Quadro 1 - Principais técnicas, procedimentos e estratégias das MAA

Técnica/ procedimento/estratégia	Descrição
Sala de aula invertida	Modelo híbrido em que se transfere para o digital algo que seria explicado pelo professor em sala de aula. Os estudantes acessam materiais e estudam um tema a ser trabalhado posteriormente em aula, por meio de discussão e reflexão em grupos, orientados pelo professor.
Aprendizagem baseada em projetos	Os estudantes se envolvem em atividades para o desenvolvimento de um projeto que tenha relevância social e seja relacionado à vida do estudante fora de sala de aula. Neste modelo, os alunos desenvolvem suas capacidades de pensamento crítico, flexibilidade e trabalho colaborativo para construir o projeto em grupos.
Aprendizagem baseada em problemas	Os estudantes formam grupos para desenvolver soluções para problemas, sejam eles dentro ou fora do ambiente escolar. Para tanto, devem usar de sua capacidade investigativa para propor soluções viáveis para o problema em questão, avaliando o impacto das decisões tomadas ao longo do processo.
Aprendizagem baseada em grupos/times	Os alunos estudam determinado conteúdo e realizam avaliação individual sobre o tema. Em um segundo momento, em grupos/times, negociam respostas coletivas à mesma avaliação, desenvolvendo suas capacidades colaborativa e cooperativa.
Aprendizagem baseada em narrativas	Os estudantes desenvolvem narrativas, reais ou fictícias, utilizando-se de ferramentas multimídia, para aprimorar suas capacidades criativas e argumentativas.
Rotação por estações	Aplicação de diversas atividades simultâneas, inclusive atividades <i>online</i> , em que pequenos grupos de alunos se revezam para acessar os conteúdos propostos. Ao término da passagem por todas as estações, os grupos compartilham ideias e dúvidas.

Fonte: Adaptado de Moran (2019).

Quando o professor inverte o processo, usando de propostas de métodos ativos, como no trabalho com projetos, na sala de aula invertida ou na aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, ele deixa de transmitir ou expor o conteúdo de

forma passiva (como na aula expositiva), possibilitando que os alunos investiguem, questionem, busquem soluções e assim estudem o conteúdo com mais autonomia.

Não se trata, todavia, de apenas encaminhar tarefas aos alunos, mas sim de guiá-los na busca do conhecimento, deixando-os agir criticamente e com autonomia. Na mediação das tarefas é importante que o professor questione, busque encaminhar as discussões e reflexões em turma, garantindo que todos se envolvam. Não é também nenhuma receita pronta, embora facilmente o docente encontre as recomendações de como aplicar cada proposta, ele deve adaptar de acordo com sua área de atuação, tema/conteúdo estudado, considerando a realidade dos seus alunos.

Para o uso de métodos mais ativos em aula, não há também a necessidade do abandono total de um planejamento ou material já construído, mas sim de que esse seja sempre ajustado. Como bem pontua Mattar (2017, p. 20), é preciso ter cuidado com os “modismos pedagógicos” que, por vezes, não são bem fundamentados e acabam por ignorar o passado. Nessa perspectiva, é que temos defendido que o professor, concilie o uso do LD, material planejado e disponível de acesso dele e dos alunos, com propostas de aprendizagem ativa.

O material didático, na compreensão deste como um recurso de ensino-aprendizagem, não pode ser visto como um manual de consulta em que professor e aluno, passivamente, seguem o que é proposto. É um material que deve ser conhecido, explorado e usado de forma crítica e reflexiva. Isso inclui a possibilidade de o professor selecionar, complementar ou adaptar o que é sugerido. O manuseio crítico do LD (SARMENTO; LAMBERTS, 2016) deve favorecer a reflexão e mobilizar conhecimentos, atentando para a singularidade do processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, na construção do diálogo, o LD tem o dever de contribuir com o contexto e “situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos.” (LAJOLO, 1996, p. 5).

Metodologia

Este trabalho discute uma proposta de implementação das MAA a partir de

atividades do material didático de língua inglesa *Way to English - for Brazilian Learners*, da editora Ática - São Paulo, 2ª edição, ano de 2018, do autor Claudio de Paiva Franco. O material selecionado é, atualmente, utilizado pela escola João XXIII, localizada na cidade de Clevelândia, no interior do Paraná, para o 9º ano do Ensino Fundamental. Para a análise e as discussões aqui empreendidas, buscamos acesso à cópia do manual do professor, disponível *online*⁸, e também do livro do aluno, este disponível na escola em cópia física e a nós emprestada para consulta.

Esse material didático conta com 208 páginas, está organizado em 08 unidades didáticas, divididas em seções e subseções, sendo elas: *Warning Up! Reading Comprehension, Reading for General Comprehension e Reading for Detailed Comprehension, Reading for Critical Thinking, Vocabulary Study, Taking it Further, Language in Use, Listening and Speaking, Writing e Looking Ahead*. Além disso, o livro contém unidades extras de auxílio, apresentadas após as 08 unidades principais, *On the Screen, Extra Activities, Projects, Vocabulary Corner, Language Reference in Context*, e ainda uma lista de consulta com verbos irregulares no passado. Em um primeiro momento, buscamos apresentar as temáticas que são exploradas e os gêneros contemplados. A título de exemplificar, trabalhamos com a primeira unidade do livro de forma mais detalhada, fazendo uma discussão das atividades propostas. Buscamos, com base nas MAA, propor alternativas para o professor adaptar as atividades sugeridas na unidade em análise, pensando no melhor engajamento do seu aluno.

Descrição e discussão dos resultados

No entendimento de que o manual do professor apresenta sugestões para o professor, com orientações de como usar o LD, nosso olhar perpassa primeiro pela organização desse material. Logo no início, nos chama a atenção, a recomendação do autor do material para com o uso do LD como um instrumento de apoio, sinalizando ser esse um recurso com limitações,

⁸ Disponível em:

<https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/way-to-english-for-brazilian-learners-9-ano-atica>. Acesso em: 06 jul. 2022.

Compreendemos, entretanto, que o livro didático é apenas um dos possíveis instrumentos mediadores do processo educativo e incentivamos a utilização de vários outros, inclusive a partir de atividades sugeridas ao longo da coleção. Acreditamos também que o livro didático é (e deve ser) transformado por aqueles que o utilizam - alunos e professores - a fim de adequá-lo ao seu contexto social, às suas necessidades e possibilidades. (FRANCO, 2018, p. 5).

Há, como observamos, um incentivo por parte do autor para que o professor transforme o material, adequando-o ao seu contexto, de acordo com as suas necessidades. Coerente ao que propõem as discussões empreendidas na era pós-método do ensino de línguas e ao uso de MAA, essa indicação feita no livro remete à compreensão do LD como recurso de apoio e, do professor, como autor de sua prática, devendo este, a partir do conhecimento que possui de seu aluno e de sua realidade, selecionar, propor e adaptar o material.

Outrossim, nossa discussão vai no sentido do não “dispensar” ou deixar de usar o LD, mas, pelo contrário, de utilizá-lo na sala de aula de LI como instrumento de elo e apoio entre conteúdo, professor e aluno, não o interpretando como um material pronto e acabado, mas sim dinâmico. O elo professor, aluno e LD se constrói nessa dinamicidade, dando voz e autonomia não somente ao autor do livro, mas também para os que o usam.

Outro fator que notamos ser prestigiado no livro é a centralidade no trabalho com o texto e a presença de diferentes gêneros textuais relacionados ao cotidiano, como notícias, *posts* em redes sociais, anúncios, charges, entre outros. Nessa mesma linha, notamos a coexistência de propostas temáticas adequadas e pertinentes à idade dos adolescentes, relacionadas às suas vivências, como jogos, música, redes sociais, filmes, séries, dentre outros. Ou seja, o material dialoga com seu público usuário, procurando trazer assuntos que despertem o interesse, sendo um convite a uma participação mais ativa do estudante.

A interação construída entre professor, LD e aluno tem, nessa perspectiva, a prerrogativa de tornar esse último um sujeito engajado em seu próprio processo de construção do conhecimento. Sendo o professor o guia do processo, aquele que auxilia e orienta, não o que transmite o conteúdo ou dita as páginas do livro a serem estudadas, cabe a ele selecionar e indicar os melhores meios para isso. Assim, o

processo de autonomia do aluno vai se construindo com o auxílio do LD e isso deve ser visto como uma atitude almejavável em relação à aprendizagem, visto que o aluno é preparado para tomar decisões sobre a sua própria forma de aprender. Compreende-se que o como aprender é tão importante quanto o que aprender (OFUGI; FIGUEREDO, 2017).

As temáticas sugeridas no LD, como: *“Today’s Digital World”*, *“Equal Rights for All”*, *Living with Differences*, *“Freedom of Expression”*, *“What Should I Do?”*, *“Having Fun”*, *“Global Climate Change”* e *“All about Movies”*⁹, devem, por essa compreensão, possibilitar tanto o engajamento ativo, como a formação do pensamento crítico e a construção da autonomia do aluno. Nesse sentido, ao perpassar as páginas do livro, aqui primeiro do material como um todo, incluindo livro do aluno e manual do professor, observamos, como temos sinalizado, o diálogo da coleção com os seus usuários, assim como a seleção de temáticas, gêneros textuais e encaminhamentos metodológicos coerentes com as propostas de métodos de aprendizagem ativa. Alinhado a essa perspectiva de ensino, o livro contempla práticas voltadas para o trabalho com projetos interdisciplinares, atividades em grupos, jogos e outras práticas interativas que, como ressalta o autor do livro, estimulam o protagonismo do aluno.

Feito esse levantamento inicial, a partir de uma visão mais geral do LD, desenvolvemos, conforme sinalizamos na introdução e metodologia, de forma a exemplificar, a análise da unidade 1. Nessa análise, partimos de questões norteadoras, observando a utilização de atividades condizentes com as metodologias de aprendizagem ativa: (i) Como as atividades propostas pelo LD possibilitam a participação ativa do aluno?; (ii) Como as temáticas propostas suscitam o pensamento crítico e cativam os estudantes? Como o professor pode complementar ou adaptar as atividades propostas, com base nos preceitos das MAA?

O título e tema da unidade é: *“Today’s Digital World”* (O mundo digital hoje). Como um material didático alinhado à BNCC, logo no início da unidade, assim como

⁹ Mundo digital de hoje; Direitos iguais para todos; Viver com as diferenças; Liberdade de expressão; O que devo fazer?; Diversão; Mudanças climáticas globais e Tudo sobre filmes (tradução nossa).

em todo o livro, são apresentadas as habilidades, previstas pelo documento norteador, e que são contempladas na unidade, como exemplifica a Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Página inicial da Unit 1 do LP.



Fonte: Livro do Professor - versão *online* (p. 22)

As imagens de entrada da unidade introduzem a temática principal sobre o mundo digital, demonstrando a inserção tecnológica. Observa-se, na primeira imagem (à esquerda), um grupo de adolescentes/jovens de diferentes nacionalidades posando para uma *selfie*; na segunda imagem (à direita), duas crianças/adolescentes em um jogo de videogame. Aqui, de acordo com as inserções do autor, como um convite ao professor para explorar esse mundo, são propostos objetivos voltados para o uso de diferentes linguagens (verbal, digital, não verbal, corporal) e a utilização e a compreensão das linguagens digitais, bem como do preparo do aluno para a reflexão e argumentação.

Nessa unidade são trabalhadas habilidades voltadas para os eixos de oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e interculturais da LI, previstos pela BNCC. Com isso, se prevê o trabalho com a língua pensando no seu uso pelo aluno, seja para expor seus pontos de vista, seja para saber expressar-se oralmente e ler criticamente diferentes gêneros, incluindo os digitais (*blogs*, mensagens, *tweets*), fazendo o uso das tecnologias.

Uma das propostas dessa unidade, enfatizada pelo autor, é levar o aluno a questionar-se sobre a influência da tecnologia na sociedade, na compreensão de

que nessa possibilidade, no ato de se reconhecer nesse contexto de uso de recursos tecnológicos e efeitos positivos da *internet*, o aluno possa engajar-se no uso da LI, no momento em que tem a oportunidade de falar de coisas relacionadas ao seu cotidiano. Atendendo a isso, as próprias imagens sugeridas ao longo da unidade permitem ao professor explorar a relação do estudante com tecnologias digitais. De forma a introduzir o assunto, o professor pode, por exemplo, apresentar tanto as imagens do livro quanto outras de sua escolha e deixar que os alunos façam a descrição.

Além disso, é visto na unidade que são explorados gêneros como anúncio, pôster e *cartoon*, além de gráficos e trechos de notícias, que instigam abertamente o aprendiz a refletir criticamente sua relação com a tecnologia, inclusive sobre a linguagem usada na rede de *internet* (*internet slangs*). Cabe ainda ressaltar que os questionamentos trazidos por meio de exercícios fomentam a curiosidade intelectual para o aluno buscar mais sobre o tema e, com isso, passar a compreender como fazer o uso de informações e dados verídicos, o que é empregado nas propostas sobre *fake news* e uso consciente da *internet*.

Figura 3 - Exemplo de texto apresentado na unidade 1



Fonte: Livro do professor - versão *online* (p. 26)

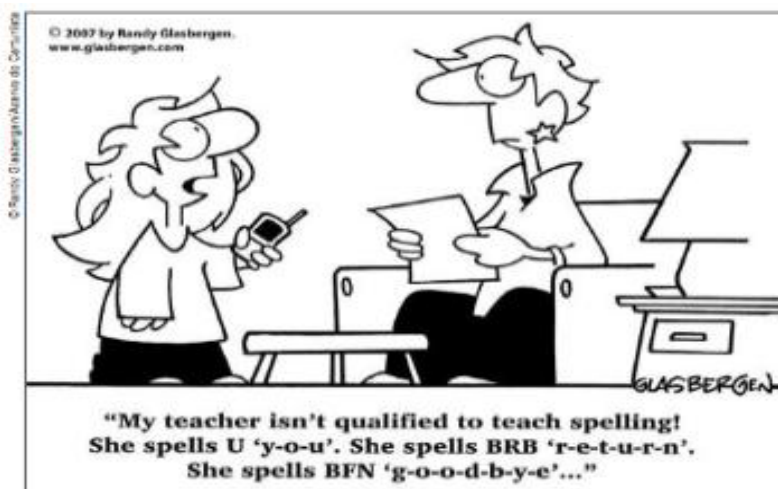
Nessa primeira seção, que trata de *Reading Comprehension*, o material trabalha o tema de tecnologias digitais e os dispositivos utilizados pelos alunos, a partir do gênero pôster. Nessa parte, como sugere o próprio livro, o professor pode introduzir uma discussão sobre relações positivas e negativas da *internet* em nossa vida. Um conhecimento prévio é exigido do aluno na parte “*fake or real?*” para posterior análise de cognatos e formato do gênero. Esses três fatores servem como previsão e discussão do que o texto discorre sobre antes de ler e analisá-lo com atenção, como a atividade de *Before Reading*.

Observamos que o texto usa múltiplas linguagens, configurando-se em um formato de leitura diferenciado. Além disso, balões coloridos auxiliares, como sugere a Figura 3, acabam por auxiliar na autonomia do aluno durante o processo de interpretação e inferência de significados. Na mesma página, no manual do professor, há indicações de vídeos sobre o tema e sugestões de como conduzir a leitura e as atividades. Nessas orientações, notamos a preocupação com a criticidade, a ética e o respeito, como sugere a indicação “procure ter uma postura crítica diante dos textos e valorize diferentes pontos de vista com ética e respeito.” (FRANCO, 2018, p. 26).

O professor pode explorar a temática de *fake news* de diferentes formas, fazendo uso de outros métodos. O aluno pode, por exemplo, trazer de casa notícias falsas que eles ou os familiares tiveram contato, além de buscar informações para compartilhar com a turma, ou até mesmo em uma atividade em pares, na qual os mesmos devem trocar suas *fake news* entre si e buscar por características ou erros que são indicativos de notícia falsa.

Desse modo, de acordo com as seções e atividades dispostas ao longo dessa unidade, o professor vai recebendo instruções, ideias e sugestões de como prosseguir com as atividades, cabendo a ele julgar qual a melhor forma de aplicar e auxiliar seus alunos. Na seção *Vocabulary study*, o livro parte da análise de *cartoon* sobre a temática *Internet Slang*, tratando sobre a linguagem utilizada na *internet*, exemplificada na figura 4.

Figura 4 - Cartum sobre linguagem da *internet*.

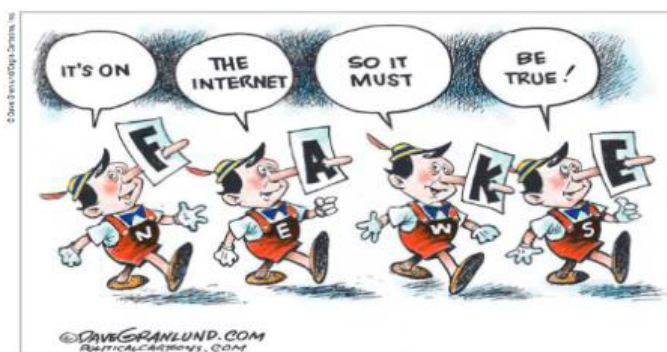


Fonte: Livro do professor - versão *online* (p. 26).

Posteriormente, há um balão *tip* que relembra características do gênero *cartoon*, texto que faz uso de elementos verbais e não verbais, como as expressões faciais das personagens, demonstrando que essas linguagens são tão importantes quanto as falas para o entendimento do texto. Incentivar a percepção de fatores externos ao discurso deve fomentar uma melhor interpretação por parte do aluno e desenvolver seu senso crítico, ampliando e auxiliando a compreensão do texto verbal. É possível também suscitar discussões sobre o uso de imagens e abreviações em redes sociais. A exemplo, os alunos podem buscar em suas próprias redes sociais usos de abreviações, *emoticons*, pesquisarem os seus significados, fazendo a relação de uso na língua materna e na língua estrangeira. Uma discussão acerca de quando usamos esses recursos de linguagem também é importante, situando o aluno sobre as diferenças dos gêneros textuais em relação ao estilo e formalidade.

Na seção *Language in Use* são abordadas as questões gramaticais referentes ao uso dos *Relative Pronouns*, revisão do 8º ano e *Modal Verbs: should, must*. As atividades são encaminhadas de forma que o aluno identifique o uso dos pronomes em textos, retomando para isso alguns dos textos trabalhados na unidade e outros que são sugeridos nos gêneros cartum e pôster. As atividades propostas buscam retomar as temáticas trabalhadas na unidade, como sugere a figura 5.

Figura 5 - Cartum sobre linguagem da internet



Fonte: Livro do professor - versão online (p. 30)

A escolha do personagem Pinóquio (COLLODI, 1929), relacionada ao tema *fake news*, possibilita ao aluno fazer associações da linguagem não verbal com a verbal. Nas questões que seguem do texto, o autor busca explorar essa relação, convidando o aluno a fazer a leitura da imagem, assim como aborda, de forma contextualizada, o uso de *Modal Verbs*. Nossa proposta é de que o professor possa também utilizar de outros recursos práticos no encaminhamento dessas atividades gramaticais, podendo, para isso, fazer uso das próprias sugestões do livro, mas inseri-las em práticas como um jogo de perguntas e respostas, por exemplo.

Na seção final da unidade, *Listening and speaking*, é retomada a primeira temática abordada sobre o uso consciente da *internet*, trazendo exercícios de *listening* sobre *cyberbullying*. A proposta dada no material é, com base nos textos colaborativos, criar um comercial de rádio com a finalidade de prevenir episódios de *cyberbullying*. Para tanto, os alunos são orientados a criar um roteiro para apresentar aos colegas.

Outra proposta interessante apresentada mais ao final da unidade, na seção *Writing*, é a criação de um cartum, baseado nos efeitos da tecnologia em nossas vidas. Os alunos, já tendo construído um conhecimento sobre o tema e sobre o gênero, agora estão aptos a criar seu próprio texto. São dadas instruções para a produção, construindo com o aluno uma espécie de roteiro, assim eles são orientados sobre a necessidade de elementos verbais e não verbais, a problematizar e esquematizar situações possíveis, de forma a gerar um conteúdo divertido sobre o tema. Em *Writing Context*, eles são levados a analisar o contexto de escrita

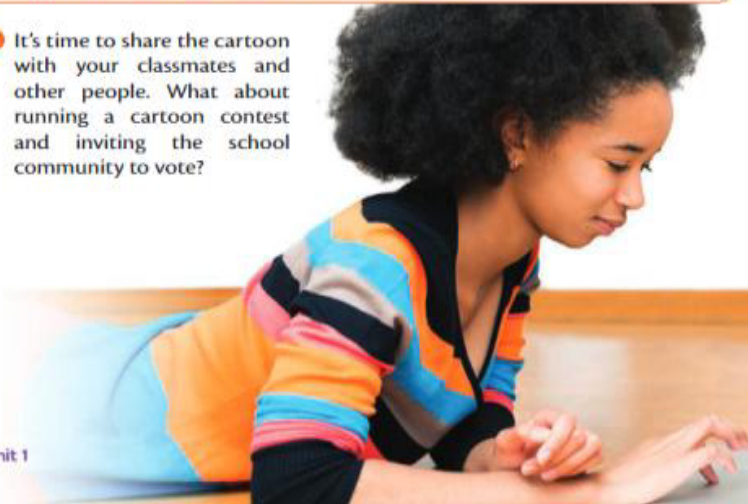
criticamente, visando entregar uma mensagem inteligível e passível de criar humor (ex.: Figura 6).

Figura 6 - Orientações para a produção textual

Step by Step

1. With a classmate, think of a funny situation about the effects of technology on our life and create a drawing to describe it.
2. Add captions or speech bubbles to your cartoon. Eliminate all unnecessary words. Remember that humor is often produced by the unexpected.
3. Exchange cartoons with classmates and discuss them.
4. Make the necessary corrections.
5. Work to create the final version of your cartoon.

2 It's time to share the cartoon with your classmates and other people. What about running a cartoon contest and inviting the school community to vote?



Unit 1

Fonte: Livro do professor - versão *online* (p. 34)

Para essa proposta, o professor pode optar por aderir à utilização de práticas como: aprendizagem em pares e aprendizagem baseada em problemas, para uma produção em grupos ou pares (cf.: Quadro 1). Num primeiro momento, suscitando discussões, a partir dos próprios textos trabalhados em aula sobre os efeitos da tecnologia.

Em suma, a partir da análise da primeira unidade, percebemos o esforço do material em contextualizar o ensino da LI, assim como de introduzir métodos de aprendizagem condizentes com as MAA, situando o papel da tecnologia no contexto do aluno, através das sugestões de diversas temáticas (como os aparelhos digitais e suas funções, a *selfie*, os jogos, os textos multimodais, etc). Tais estratégias possibilitam o uso das ferramentas tecnológicas e dispõem de efeitos positivos, visando auxiliar o aluno no aprendizado da LI.

Ao explorar gêneros como anúncio, pôster e cartum, a unidade instiga o aluno a refletir criticamente sobre sua relação com a tecnologia, além de construir uma postura crítica e reflexiva perante o uso da *internet*. Cabe ainda ressaltar que os questionamentos por meio de exercícios fomentam a curiosidade intelectual para buscar mais sobre o tema, para, dessa forma, o aluno compreender como usar de informações e dados verídicos para fundamentar suas ideias.

Considerações finais

Situado num momento de desenvolvimento tecnológico, e também de pós-pandemia, em que nos vimos diante de situações que nos fizeram (re)significar o ensino e (re)configurar a sala de aula, na finalidade de nos adaptarmos a uma sociedade mais exigente e a um sujeito pós-moderno, este artigo teve o propósito de fomentar discussões quanto ao ensino da LI. Nos valem, para isso, de uma análise do material didático do 9º ano de uma escola pública do interior do Paraná, por entendermos esse como sendo um dos principais recursos de apoio e elo entre aluno e professor. Partimos da finalidade de observar se e como esse material, alinhado à BNCC, contempla o uso das MAA.

A análise, ainda que não de forma exaustiva, nos permitiu observar que o material didático *Way to English for Brazilian learners* mostra ser coerente com as demandas atuais do ensino da LI, contemplando temáticas e gêneros textuais que buscam envolver o aluno, assim como atividades que instigam o pensamento crítico e a participação ativa. O universo do estudante parece estar contemplado no material, na medida em que esse inclui em sua proposta tecnologias digitais, temas voltados ao uso da *internet*, redes sociais, jogos e gêneros que circulam no cotidiano.

Feitas as observações, reforçamos nossas discussões empreendidas ao longo desta proposta, de que o professor, pode fazer uso de métodos ativos de aprendizagem, sem que para isso necessite lançar mão do material didático que lhe serve de recurso. Igualmente, por sabermos das dificuldades que muitas vezes os professores enfrentam na sala de aula (salas com muitos alunos, falta de recursos, indisciplina), que o limitam a adotar uma prática mais dinâmica ou mesmo a buscar

materiais diversificados, defendemos o uso do LD como um aliado importante. Seu uso, contudo, não pode limitar-se ao “página por página” de forma literal, ou a simples resolução das atividades. O LD precisa ser conhecido, explorado e adaptado, tanto pelo professor quanto pelo aluno, numa relação crítica e de diálogo.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BELL, D. M. Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, 2003.

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

COLLODI, C. Pinocchio: Aventuras maravilhosas de um boneco de pau. Tradução de Mary Bexter Lee. São Paulo: Livraria Liberdade, 1929.

DIESEL, A. *et al.* Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica, *Revista Thema*, v. 14, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: 02 jun. 2023.

FRANCO, P. C.. *Way to English for Brazilian learners*, 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2018. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/way-to-english-for-brazilian-learners-9-ano-atica> . Acesso em: 05 nov. 2021.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Revista Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.2061>. Acesso em 12 set. 2022.

LEFFA, V. J. A autonomia na aprendizagem de línguas. *In: Leffa, Vilson J. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016, p. 287-304.

MATTAR, J. *Metologias Ativas: para uma educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-26.

MORAN, J. *Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda*. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

OFUGI, M. S. FIGUEREDO, C. J. Desenvolvendo a autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE com o auxílio da técnica da sala de aula invertida: um estudo de caso. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 55-80, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v20i2.15235>. Acesso em 18 nov. 2022.

PALAVACINI, J. L. Metodologias Ativas no ensino de língua inglesa: autonomia e criticidade no livro didático. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2022.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. V. D. H. O papel do Livro Didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. *Revista (Con) textos Linguísticos*, v. 10, n. 17, p. 291-300, 2016.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *Entrelínguas: Araraquara*, v. 1, n.1, p. 25-41, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8051>. Acesso em 16 dez. 2022.

Recebido em: 12 jun. 2023
Aprovado em: 08 jul. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Maria Heloiza Alves Pereira Santana
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

Usos da perífrase *ir* + Infinitivo em dissertações de mestrado: um olhar estilístico-funcional no enquadre do gênero discursivo

Usos de la perífrasis ir + Infinitivo en disertaciones de maestría: una mirada estilístico-funcional en el contexto del género discursivo

Uses of the periphrasis ir + Infinitive in master's dissertations: a stylistic-functional look in the context of the discursive genre

Kerolyn Pereira Sarate¹

 [0009-0003-0705-5418](https://orcid.org/0009-0003-0705-5418)

Edair Maria Görski²

 [0000-0002-0797-1243](https://orcid.org/0000-0002-0797-1243)

RESUMO: Os objetivos deste artigo são i) refletir sobre a relação entre diferentes instâncias do gênero discursivo e estilo, bem como sobre a multifuncionalidade e formas da perífrase *ir* + Inf; e ii) ilustrar essas reflexões com uma análise de caráter estilístico-funcional. Numa perspectiva funcionalista (TRAUGOTT, 2001) e discursiva (BAKHTIN, 2011a), foram analisadas 12 dissertações de mestrado das áreas de Linguística, Direito e Matemática, e os principais resultados mostram que i) tanto a perífrase “*ir* (presente) + Inf” como “*ir* (futuro) + Inf” ocorrem, na grande maioria das dissertações, como variantes na função de tempo futuro do presente; ii) as *áreas de conhecimento* exibem particularidades de uso; iii) a subfunção metadiscursiva pode ser vista como característica do *gênero*; e iv) *os(as) autores(as)* nem sempre seguem a média de usos das respectivas áreas, mostrando *estilos individuais* seja quanto às formas, seja quanto às (sub)funções. Conclui-se que o estilo permeia todas as instâncias do gênero, na tensão entre a regularidade e a singularidade; a agência do sujeito pode interferir na relativa estabilidade do gênero; formas e funções (e suas correlações) são recursos mobilizados no acabamento estilístico-composicional do gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Esfera acadêmica; Formas e funções; Estilo.

ABSTRACT: The objectives of this article are i) to reflect on the relationship between different instances of discursive genre and style, as well as on the multifunctionality and forms of *ir* (go) + Inf periphrasis; and ii) to illustrate these reflections with a stylistic-functional analysis.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. kerolynsarate14@gmail.com

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. edagorski@hotmail.com

From a functionalist (TRAUGOTT, 2001) and discursive (BAKHTIN, 2011a) perspective, 12 master's dissertations in the areas of Linguistics, Law and Mathematics were analyzed, and the main results show that i) both types of periphrases – “*ir* (present) + Inf” and “*ir* (future) + Inf” – occur, in the vast majority of dissertations, as variants in the function of the present future tense; ii) the *areas of knowledge* display particularities of use; iii) the metadiscursive subfunction can be seen as a characteristic of the *genre*; and iv) *the authors* do not always follow the average usage of the respective areas, showing *individual styles* either in terms of forms or in terms of (sub)functions. It is concluded that style permeates all instances of the genre, in the tension between regularity and singularity; the subject's agency may interfere with the relative stability of the gender; forms and functions (and their correlations) are resources mobilized in the stylistic-compositional finishing of the genre.

KEYWORDS: Academic sphere; Forms and functions; Style.

RESUMEN: Los objetivos de este artículo son: i) reflexionar sobre la relación entre diferentes instancias de género y estilo discursivo, así como la multifuncionalidad y formas de la perífrasis *ir* + Inf; y ii) ilustrar estas reflexiones con un análisis estilístico-funcional desde una perspectiva funcionalista (TRAUGOTT, 2001) y discursiva (BAKHTIN, 2011a). Se analizaron 12 disertaciones de maestría en las áreas de Lingüística, Derecho y Matemáticas, y los principales resultados muestran que i) tanto la perífrasis “*ir* (presente) + Inf” como “*ir* (futuro) + Inf” ocurren, en la gran mayoría de disertaciones, como variantes del tiempo futuro del presente; ii) las áreas de conocimiento presentan particularidades de uso; iii) la subfunción metadiscursiva puede verse como característica del género; y iv) los autores no siempre siguen el uso promedio de las respectivas áreas, mostrando estilos individuales, ya sea en términos de formas o en términos de (sub)funciones. Se concluye que el estilo individual permea todas las instancias del género, en la tensión entre regularidad y singularidad; la agencia del sujeto puede interferir con la relativa estabilidad del género; formas y funciones (y sus correlaciones) son recursos movilizados en el refinamiento estilístico-compositivo del género.

PALABRAS CLAVE: Ámbito académico; Formas y funciones; Estilo.

Introdução

A perífrase verbal formada pelo auxiliar *ir* seguido de verbo no infinitivo (*ir* + Inf) – como em *vamos mostrar/iremos mostrar* – tem sido objeto de estudo em inúmeros trabalhos sobre o português do Brasil (PB), sob diferentes abordagens teóricas voltadas para a língua em uso, que tomam como amostras gêneros textuais/discursivos diversos, contemplando entrevistas sociolinguísticas, peças teatrais, romances, cartas, documentos oficiais, textos jornalísticos etc. (cf. levantamento detalhado feito por Gibbon (2014), Bragança (2017) e Sarate (2023). Vale notar que os trabalhos examinados pouco dizem sobre a forma *ir* (futuro) + Inf que, quando mencionada, costuma ser tratada juntamente com *ir* (presente) + Inf sob o rótulo de forma perifrástica.

Além dos *gêneros* – que em geral são tomados ora como variável independente, ora como critério definidor das amostras – também o *estilo* é evocado em alguns dos estudos, notadamente associado a níveis de formalidade e à modalidade (oral/escrita). A questão dos gêneros e do estilo, portanto, está presente, explícita ou implicitamente, nesses trabalhos.

A forma perifrástica *ir* + Inf costuma ser associada, em geral, a registro informal e a gêneros da oralidade (como entrevistas sociolinguísticas) e, com menor frequência, a outros gêneros no entremeio do *continuum* fala-escrita (MARCUSCHI, 2010), como é o caso de histórias em quadrinhos, diálogos em romances (SILVA, 2010) e peças teatrais (GIBBON, 2014; MALVAR; POPLACK, 2008). Como dissertações de mestrado são um tipo de texto acadêmico que se caracteriza por uma linguagem escrita padrão formal³, há uma expectativa de que o aparecimento da perífrase seja bastante restringido em dissertações.

Ocorre, no entanto, que a forma perifrástica tem mostrado uma certa produtividade nesse tipo de texto acadêmico, como evidencia Sarate (2023), analisando *dissertações de mestrado* das áreas de Linguística (LIN), Matemática (MAT) e Direito (DIR). Sarate (2019) e Simioni, Gomide e Sarate (2020) já tinham atestado a presença da perífrase também em *artigos acadêmicos* de diferentes áreas, bem como diferenças de frequência nos usos entre as áreas de conhecimento.

Gostaríamos de destacar do estudo de Sarate (2023) e trazer à discussão neste artigo três aspectos que requerem um olhar mais atento: a *multifuncionalidade* da perífrase, cuja significação semântico-pragmática perpassa o complexo domínio funcional de tempo-aspecto-modalidade (TAM); o uso de duas *formas* de perífrase – *ir* (presente) + Inf e *ir* (futuro) + Inf; e o *uso estilístico de formas e funções* sensível tanto a aspectos relacionados ao gênero dissertação como às áreas de conhecimento e ao objeto estudado, bem como a escolhas subjetivas do indivíduo.

Baseando-nos nas ideias de que i) o gênero deve ser visto como “um quadro

³ Chamamos a atenção para três tipos de gradiência, de natureza distinta, que se entrecruzam e não devem ser confundidos, cujos polos são: informal – formal (registro); fala – escrita (modalidade); não padrão – padrão (variedade). Dissertações de mestrado situam-se no espectro dos polos à direita.

para a compreensão da prática discursiva”⁴ (BAUMAN, 2001, p. 58); ii) os gêneros comportam regularidades e singularidades, usos sociais e históricos, mas também usos evênticos (LACERDA; GÖRSKI, 2022); e iii) a abordagem do estilo deve contemplar não somente as formas linguísticas, mas também sua multifuncionalidade e respectiva frequência de uso (TRAUGOTT, 2001), buscamos refletir sobre a relação entre a) diferentes instâncias do gênero discursivo e estilo; e b) a multifuncionalidade da perífrase *ir* + Inf, suas formas de expressão e contextos de uso – ilustrando as reflexões com uma análise de caráter estilístico-funcional.

Instâncias do gênero discursivo e estilo: aspectos teórico-conceituais

Gêneros discursivos são definidos, em uma abordagem dialógica da linguagem, como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2011a, p. 262; grifo do autor), entendidos como unidades discursivas de comunicação. O enunciado é constituído por três elementos indissociados: o *conteúdo temático* (objeto de discurso e sentido atribuído), o *estilo* (seleção operada nos recursos da língua em seus diferentes níveis) e a *construção composicional* (organização do texto) – todos eles refletindo a especificidade da respectiva esfera, de modo que “o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos” (FARACO, 2009, p. 126).

A *esfera de atividade* que nos interessa é a acadêmica; o *gênero discursivo* focalizado é a dissertação de mestrado; as *áreas de conhecimento* científico consideradas são a Linguística, a Matemática e o Direito – instâncias que estão interligadas (esfera-gênero-área). O discurso científico é um gênero secundário que surge em “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc.” (BAKHTIN, 2011a, p. 263). Discursos dessa natureza são caracterizados por “estilos neutros ou objetivos de exposição, concentrados ao

⁴ No original: “an understanding of genre as a framework for the comprehension of discursive practice”.

máximo em seu objeto”, que “produzem uma seleção de meios linguísticos não só do ponto de vista da sua adequação ao objeto do discurso mas também do ponto de vista do proposto fundo aperceptível do destinatário do discurso”, o que pressupõe “uma espécie de triunfo do destinatário sobre o falante” e uma limitação da expressividade do indivíduo (BAKHTIN, 2011a, p. 304). Por serem considerados, *grosso modo*, mais padronizados, os discursos científicos propiciam condições menos favoráveis para a expressão da subjetividade individual.

O aspecto que gostaríamos de salientar é o *caráter relativo da estabilização* dos tipos de enunciados:

o]s gêneros [...] comportam regularidades e singularidades, usos sociais e históricos, que servem de baliza para o dizer social, mas também usos evênticos, novidades, devido tanto a particularidades de cada uma das interações sociais, quanto à agentividade dos sujeitos, ao assumirem uma posição, quando tomam a palavra; e, desse modo, a noção de que os gêneros são formas típicas e normativas não contradiz a noção de que toda enunciação é singular, única e irrepetível, uma vez que a relativa estabilidade dos gêneros é conquistada (e não dada abstratamente) a cada uso particular. (LACERDA; GÖRSKI, 2022, p. 12, grifo do autor)

É nesse sentido que podemos entender que “[t]odo enunciado [...] pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, *pode ter estilo individual*” (BAKHTIN, 2011b, p. 265, grifo nosso). E é também nesse sentido que pode ser compreendida a afirmação de que “o estilo⁵ [...], embora sendo do gênero, pode receber diferentes acabamentos estéticos, já que depende, para se constituir, também das circunstâncias da interação” (LACERDA; GÖRSKI, 2022, p. 19). Em outras palavras, o estilo é constituído socialmente, já que é do gênero, mas também é individual, pois expressa a subjetividade do(a) autor(a).

No caso das dissertações de mestrado, embora façam parte de um único gênero discursivo no âmbito da esfera acadêmica, portanto comportam *regularidades* (a construção composicional, por exemplo, é relativamente enformada), os textos também apresentam *singularidades*, notadamente devido a especificidades temáticas de cada área, uma vez que “o caráter dos estilos

⁵ Note-se que, na concepção bakhtiniana, estilo é primeiramente “visão de mundo [implica um ponto de vista constituído sócio-historicamente] e só depois é o estilo da elaboração do material” (BAKHTIN, 2011b, p. 187).

neutro-objetivos (e, conseqüentemente, da concepção que lhes serve de base) é bastante diverso em função da diferença de campos da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011a, p. 304-305). De acordo com o autor, o *conteúdo temático* – objeto de discurso e seu sentido – *envolve, para além do assunto, uma dada situação sócio-histórica, o campo de atividade humana no qual se insere e a finalidade discursiva, entre outros aspectos.*

Assim, em uma instância mais ampla, a dissertação de mestrado é circunscrita pelas características do discurso científico, incluindo o perfil do destinatário, que é definido não só em termos de conhecimentos especializados, mas também de atitude responsiva em relação ao gênero; em uma instância mais local, é o conteúdo temático, em seus diferentes níveis, e a relação valorativa do(a) autor(a) (expressividade) com esse objeto que circunscvem o enunciado, o estilo e a composição. Essas especificidades impactam a seleção de recursos linguísticos utilizados, interferindo no *acabamento estilístico-composicional* do gênero, o que sinaliza para o caráter evêntico e singular dos usos linguísticos.

Buscamos considerar as dissertações de mestrado à luz dessa concepção. Trata-se de um gênero da esfera acadêmica que é requisito obrigatório para obtenção do título de mestre, portanto o que dita a escolha do gênero é uma norma institucional. O gênero em questão é elaborado a longo prazo com suposto rigor no acabamento estilístico-composicional e passa por, no mínimo, duas revisões – do orientando (autor propriamente dito) e do orientador. O ponto de partida preestabelecido é, então, a esfera acadêmica e o gênero dissertação, que são sócio-historicamente constituídos. Na sequência, por escolha do sujeito, vem a área de conhecimento com suas especificidades, na qual se inscreve um dado objeto, seu sentido e finalidade discursiva.

O(a) autor(a)⁶ da dissertação, nesse caso, se situa numa posição entre o *convencional* – estabelecido pela esfera, pelo gênero, pela área de conhecimento e pelo leitor especializado; e o *agêntivo* – possibilitado pela margem de flexibilidade do gênero, espaço para a individualidade do sujeito. Nesse sentido, o estilo tem relação

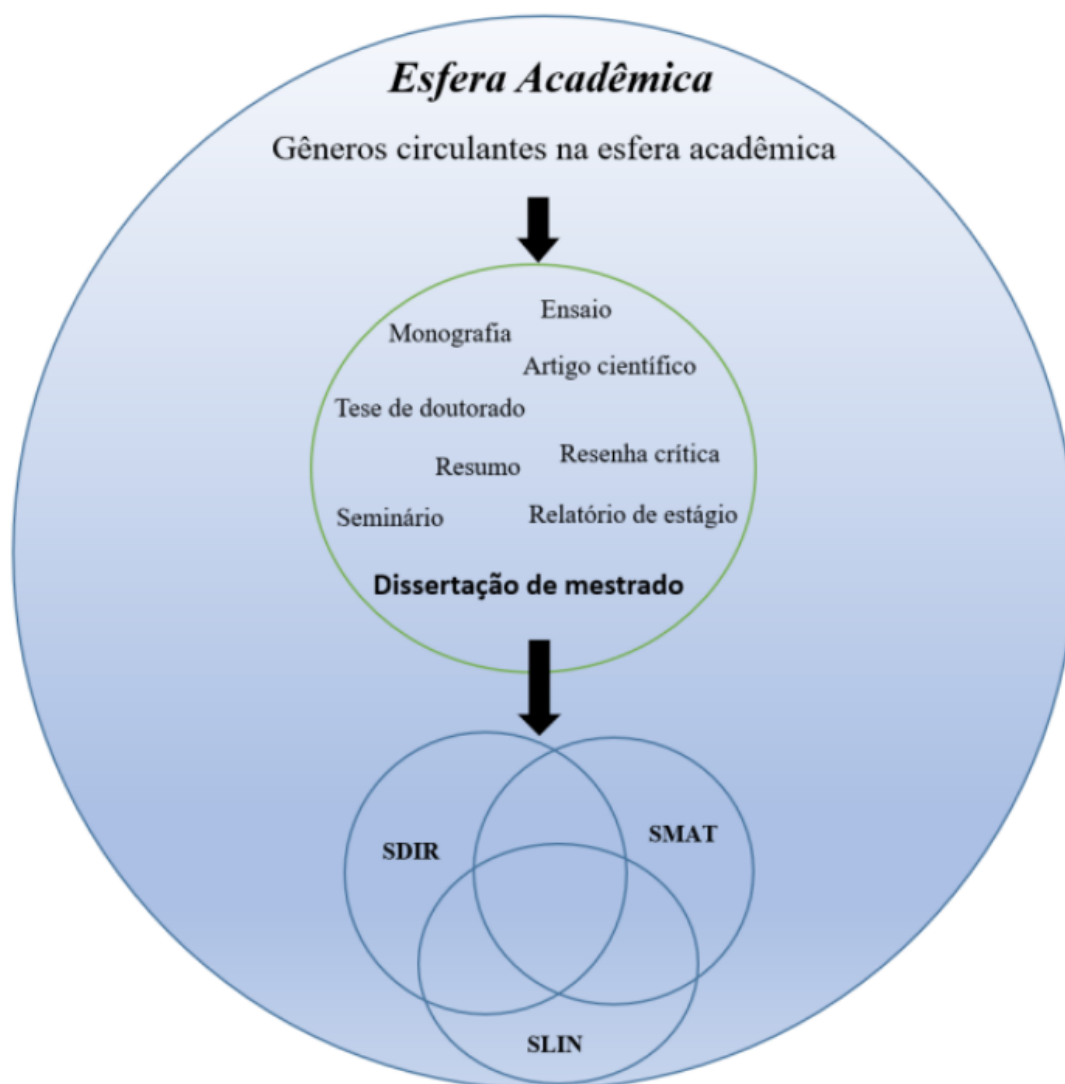
⁶ Note-se que a *autoria* da dissertação envolve, de fato, um processo compartilhado (pelo menos em certa medida) com o(a) orientador(a) e possivelmente também com o(a) revisor(a). É preciso ter em mente essa ressalva, adiante, ao considerarmos os resultados para o autor.

com todos esses elementos, os quais estamos considerando como *diferentes instâncias do gênero*.

A esfera acadêmica pode ser vista, pois, como uma grande esfera que abarca vários gêneros e que apresenta singularidades no gênero *dissertação de mestrado* a depender da área de trabalho do pesquisador, em termos do conteúdo temático envolvido: a Linguística se centra no estudo da estrutura e funcionamento das línguas naturais em suas diferentes modalidades; a Matemática se interessa por quantidades, medidas, cálculos e busca de padrões por meio de deduções rigorosas; e o Direito se volta para a dimensão jurídica e sua constituição histórica, operando com normas e regras que garantam a convivência social. De acordo com as dissertações examinadas por Sarate (2023), enquanto a Linguística apresenta um caráter mais expositivo-argumentativo e descritivo, o Direito é mais narrativo e expositivo-argumentativo e a Matemática é mais demonstrativa e descritiva.

Considerando a relação entre esfera e área de conhecimento, Sarate (2023) sugere que as áreas sejam tratadas como *subesferas*, nas quais o processo de textualização constitutivo do gênero apresenta especificidades, uma vez que atende a demandas interacionais particulares. A Figura 1 busca ilustrar a noção de multiníveis que caracteriza a configuração hierarquizada de esfera/gêneros/*subesferas*. A intersecção das *subesferas* mostra que as áreas compartilham *características estáveis* do gênero, mas também apresentam suas próprias *especificidades*. Além disso, no escopo de uma mesma área do conhecimento, o *objeto de estudo* selecionado em cada dissertação também influencia a mobilização de recursos linguísticos.

Figura 1 - Representação superordenada das *subesferas* LIN, DIR⁷ e MAT do gênero dissertação de mestrado na esfera acadêmica



Fonte: Sarate (2023, p. 97).

Tendo em vista a amostra de dissertações que dá suporte empírico às reflexões aqui apresentadas, assumimos que o estilo permeia todas as instâncias imbricadas do gênero discursivo, desde a esfera acadêmica, passando pelo gênero dissertação de mestrado, pelas *subesferas*/áreas e objetos de estudo, até as escolhas individuais. Assumimos também que o estilo é engendrado na tensão entre a regularidade e a singularidade, ou, nos termos de Coupland (2011, p. 139), na

⁷ A *subesfera* do Direito, no âmbito da esfera acadêmica, está naturalmente associada à esfera jurídica, mas não se confunde com esta, pois as finalidades de cada esfera são distintas.

tensão entre “restrição comunicativa” (o indivíduo é submetido a algum tipo de norma social) e “abertura comunicativa” (o indivíduo faz escolhas agentivas).

Usos da perífrase: formas e funções

Sarate (2023) examinou 12 dissertações – publicizadas nos períodos de 2000/2001 e 2020/2021 e disponíveis na Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) –, distribuídas igualmente pelas áreas de LIN, MAT e DIR, nas quais a perífrase se faz presente ao lado da forma verbal de futuro simples (esta tomada como *default* para expressar futuro do presente nas dissertações).

Ambas as formas verbais resultam de processos de gramaticalização. A forma sintética deriva de uma forma analítica como se observa na sequência: *amare habeo* > *amarábeo* > *amaráveo* > *amaráeo* > *amarayo* > *amaray* > *amarei* (CASTILHO, 2010). A perífrase *ir* Inf, por sua vez, percorre um caminho de gramaticalização que envolve uma abstratização semântica e categorial: tem sua origem em construções em que *ir* funciona como verbo de movimento espacial em sentenças que indicam finalidade (como em *vou à fazenda para visitar João*); por reanálise, *ir* aparece como auxiliar de futuro com verbo principal de ação (como em *vou visitar João*); por fim, por analogia, se dá uma extensão da classe de verbos de ação para outros tipos de verbo (como em *vou ficar feliz*) e a perífrase passa a codificar tempo futuro (FLEISCHMAN, 1983; HOPPER; TRAUOGOTT, 2001).⁸

Inspirando-se no trabalho diacrônico de Gibbon (2014), Sarate (2023) buscou identificar as funções da forma perifrástica no amplo domínio funcional de tempo-aspecto-modalidade. Considerando o *contexto de uso* de cada ocorrência de *ir* + Inf, não apenas o circundante ao dado, mas também a dissertação como um todo, foram identificadas as seguintes (sub)funções no domínio funcional da futuridade⁹: de *tempo* – futuro do presente metadiscursivo, futuro do presente

⁸ Ainda não encontramos evidências que atestem o funcionamento diacrônico da construção específica *ir* (futuro) + infinitivo.

⁹ É feita uma distinção entre os termos *futuridade* e *tempo futuro*: o primeiro é mais abrangente e envolve valores de tempo-aspecto-modalidade; o segundo é mais restrito e se refere apenas ao valor

histórico, futuro do presente indeterminado, futuro do presente determinado e futuro do futuro; e de *modalidade deôntica* – imperativo. Tais (sub)funções são exemplificadas a seguir¹⁰, com os dois tipos de perífrase quando possível, e caracterizadas na sequência.

(1a) Inicialmente *vamos falar* das macrofunções principais, ‘ou seja’ e ‘aliás’, que possuem comportamentos semelhantes entre as suas respectivas funções, no que se refere ao escopo. (LIN2, 2001, p. 85) – *Futuro metadiscursivo*.

(1b) Através da capacidade de prévia ideação (MARX, 2010; LESSA, TONET, 2012), entendemos que pode o homem antecipar na consciência os fins de sua ação e realizá-la, portanto, para atender suas necessidades. Nesse processo, o homem objetiva a natureza, a medida em que ele transforma sua ação em propriedades do objeto. Se a natureza é anterior ao homem, como *iremos defender* (TONET, 2013), é a partir dessa transformação que a história natural passa a ser social – logo, a partir do trabalho (LIN3, 2020, p. 13) – *Futuro metadiscursivo*.

Em (1a)¹¹ e (1b)¹², as perífrases *vamos falar* e *iremos defender* expressam uma projeção espaço-temporal, orientando o leitor quanto à organização das informações em relação a algum ponto no texto, o que nos leva a interpretar tais usos como metadiscursivos.

(2a) Constata-se que, mesmo no período inicial de expansão do modelo taylorista/fordista (até início da década de 20) e no período de “compromissos e regulações”, com franca intervenção do Estado (Keynesianismo), toda a reorganização da produção e do capital se volta naturalmente para a eliminação de postos de trabalho. O Toyotismo, no Japão, reaprendido pelo ocidente, *vai significar* – com suas técnicas próprias – também um duro golpe na instituição do emprego (DIR1, 2000, p. 128) – *Futuro do presente histórico*.

(2b) Um rápido apanhado histórico do partido é feito por Lanchester, que indica o século XVIII inglês como o berço de uma concepção de *party government*, isto é, o partido de tipo particular (Burke, Hume, Bagehot) fortemente ligado a uma condição elitista e sectária da sociedade. Essa abrangência se expande com o alargamento do sufrágio ao final do século XVIII e o nascimento do Estado de massas *irá tomar* diversas formas entre autoritarismo e democracia ao longo do século XX (DIR3, 2020, p. 94) – *Futuro do presente histórico*.

Em (2a)¹³ e (2b)¹⁴, *vai significar* e *irá tomar* expressam uma projeção temporal futura em relação a um ponto de referência que foi deslocado do presente para o passado, de modo que o sistema de referência é colocado antes da enunciação e a

temporal. De modo similar, a *função de tempo futuro* envolve diferentes valores, vistos como *subfunções*. A noção de *domínio funcional* se aplica a diferentes níveis hierarquizados e interligados (GÖRSKI; TAVARES, 2017).

¹⁰ Os exemplos expostos foram extraídos do material de análise. A sigla é seguida pelo número de ordem da dissertação, pelo ano de publicização e pela p. do texto em que se encontra a ocorrência.

¹¹ LIN2: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/80147>

¹² LIN3: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216345>

¹³ DIR1: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79022>

¹⁴ DIR3: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220404>

situação codificada como futuro, de fato, já ocorreu, podendo ou não ser estendida para além do momento da enunciação.¹⁵

(3a/b) Dos seus órgãos auxiliares destaca-se o Comitê de Representantes Permanentes (COREPER), composto por embaixadores dos Estados-membros e um adjunto, sendo presidido pelo Presidente do Conselho da União Europeia, observando-se que é nessa instância que as atividades do Conselho são, de fato, realizadas. Caracteriza-se, esse Comitê, por ser um órgão técnico e político, a fim de apalpar diferenças e aparar arestas, diante de matérias controversas, que *vão ser decididas* em instância final pelo órgão maior, que é eminentemente uma esfera política de decisão. Aqui é que se desenvolvem as negociações, que posteriormente os membros do Conselho *irão apreciar* para dar um posicionamento final, e onde os interesses nacionais e comunitários se defrontam para alcançar um ponto de equilíbrio. (DIR2, 2001, p. 211) – *Futuro indeterminado*.

Em (3a/b)¹⁶, *vão ser decididas e irão apreciar* apontam para um futuro cuja referência temporal é indefinida, com os traços de intenção enfraquecidos, sendo suplantados por uma condição externamente imposta por uma esfera de decisão superior.

(4a) Por hipótese, podemos escrever $C = \text{soc}(C) \oplus A$ para algum R -módulo A . *Vamos mostrar* que $A = 0$. Suponha, por absurdo, que existe $x \in A$, $x \neq 0$ e considere o conjunto $J = \{r \in R / xr = 0\}$ que é um ideal à direita próprio de R . Considere também, o homomorfismo $f: R \rightarrow xR$ dado por $f(r) = xr$. Pelo teorema do homomorfismo, $\frac{R}{J} \cong xR$. Seja M um ideal à direita maximal de R tal que $J \subseteq M$. (MAT1, 2000, p. 43) – *Futuro determinado*.

(4b) Note que f_e^{-1} está definida apenas em R_e , apesar disso, com intuito de simplificar a notação, *iremos realizar* um pequeno abuso e escrever

$$\pi(e)(\emptyset) = \chi R_e \cdot \Phi_{f_e^{-1}}^{\frac{1}{2}} \cdot (\emptyset \circ f_e^{-1}).$$

(MAT3, 2020, p.16) – *Futuro determinado*.

Em (4a)¹⁷ e (4b)¹⁸, temos contextos de demonstração matemática¹⁹ e o ambiente imediato a *vamos mostrar* e *iremos realizar* contém verbos no modo imperativo (*suponha* e *considere*, no primeiro caso; e *note* no segundo). Isso poderia sugerir, especialmente em (4a), que o autor está convidando o leitor a participar do desenvolvimento do raciocínio e a perífrase equivaleria a *mostremos* (modalidade) e não a *mostraremos* (tempo). A decisão por considerar a perífrase como tempo futuro do presente determinado, nesse caso, deve-se ao fato de que, ao longo da

¹⁵ Consideramos como o momento da enunciação aquele em que a dissertação foi escrita.

¹⁶ DIR2: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79895>

¹⁷ MAT1: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78584>

¹⁸ MAT3: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216389>

¹⁹ Alguns exemplos da área de Matemática foram inseridos como figura, de modo a manter os símbolos matemáticos do texto original.

dissertação, em contextos similares, o autor não utiliza a forma verbal *mostremos*, mas sim *mostraremos*. Em ambos os exemplos, as perífrases apontam para uma ação imediata.²⁰

(5a) Se tomamos o teste do clítico anafórico, *vamos ver* que realmente nem todos os verbos que apresentam o experienciador na posição de sujeito aceitam o clítico anafórico. (LIN1, 2000, p. 27) – *Futuro do futuro*.

(5b) Se o processo não é orgânico e provém de uma imposição artificial em relação ao espírito daquela sociedade, isso *irá provocar* uma debilidade na ordem jurídica fundante e levará à corrosão do edifício normativo e institucional que se forma a partir desse momento. É o que acontece, para Mortati, na experiência de Weimar, que como veremos a seguir, ilustra e desenvolve de forma fundamental seu conceito de constituição material (DIR3, 2020, p. 59) – *Futuro do futuro*.

Em (5a)²¹ e (5b), *vamos ver* e *irá provocar* remetem a uma situação que é posterior a uma situação também hipotética, ambas codificadas num período composto, no caso expressando uma relação de condicionalidade.

(6) Demonstração: Verifiquemos que $f(Z(A)) = Z(f(A))$. Se $f(a) \in f(Z(A))$ então existe $I \in \mathcal{L}(R)$ tal que $aI = 0$. Assim, $f(a)I = 0$ e então $f(a) \in Z(f(A))$. Por outro lado, se $f(a) \in Z(f(A))$ então existe $I \in \mathcal{L}(R)$ tal que $f(a)I = 0$. [...] *Vamos supor* que $\tilde{f}(a + Z(A)) = \tilde{f}(b + Z(A))$ com $a, b \in A$. Então $f(a - b) \in Z(B)$. (MAT1, 2000, p. 64) – *Modalidade deôntica imperativa*.

Em (6), temos novamente um dado de Matemática em contexto de demonstração. Nesse caso, *vamos supor* equivale a *suponhamos*, forma verbal que também é usada pelo autor na dissertação, em contextos da mesma natureza, o que não ocorre com *suporemos*. O comportamento da perífrase é de modalidade deôntica imperativa²², chamando o leitor a fazer a suposição junto com o autor.

Algumas vezes tivemos dúvida acerca de qual função a perífrase estaria exercendo. É o caso de *vamos denotar* na ocorrência seguinte.

²⁰ Como bem observa um dos pareceristas, dados desse tipo podem ser interpretados como tendo uma nuance do futuro metadiscursivo, uma vez que, embora mais imediato que os casos prototípicos desse subdomínio, remetem a um futuro da/na própria tessitura do texto. Optamos, no entanto, por manter a leitura de futuro determinado, de modo a evidenciar essa particularidade da área de Matemática.

²¹ LIN1: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78706>

²² O que estamos chamando de modalidade deôntica imperativa recobre não apenas dados de ordem clara, mas também convites, sugestões, que consistem em atos de fala manipulativos mais atenuados.

(7) Tomando $\alpha = rme$ e $\beta = un$ temos $\alpha, \beta \in R^*$ com $\alpha\alpha = e\beta$ e $b\alpha = f\beta$, isto é, $(a,b) \sim (e, f)$. Desta forma, $(a,b) \sim (e, f)$.

Vamos denotar por $[a, b]$ a classe de equivalência de (a, b) , ou seja, $[a, b] = \{(x,y) / (x,y) \sim (a,b)\}$. Seja $D = \{[a,b] / \alpha \in R, b \in R^*\}$. Definimos em D as seguintes operações de soma e produto: (MAT1, 2000, p. 08) – *Função ambígua*.

Nesse tipo de contexto, caberiam, a princípio, duas possibilidades de interpretação: como tempo futuro do presente determinado (= *denotaremos*) ou como modalidade deôntica imperativa (= *denotemos*). O entorno imediato do dado não ajuda a esclarecer esse aspecto. Uma busca pela dissertação toda mostra que o autor usa as formas verbais *denotaremos* e *denotemos* em contextos semelhantes, o que não oferece pista de solução. Casos desse tipo foram considerados como de *função ambígua*. Em Matemática, contextos de demonstração como esses mostram-se bastante recorrentes.

Os dados apresentados em caráter ilustrativo evidenciam a multifuncionalidade da perífrase, caracterizada por diferentes valores semântico-pragmáticos contextualmente depreendidos no amplo domínio funcional da futuridade. Consideramos que a função de *tempo futuro do presente* é a prototípica no escopo de futuridade que envolve TAM; que a subfunção temporal de *futuro determinado* seria atualmente a básica na expressão do tempo futuro do presente, dado o tipo de desenvolvimento diacrônico da perífrase (FLEISCHMAN, 1983); e que as demais subfunções seriam, em diferentes graus, marcadas, no sentido de mesclarem traços funcionais. Nesses casos, optamos por considerar o uso mais marcado.

Correlação entre usos da perífrase e instâncias do gênero discursivo

Como já mencionado anteriormente, assumimos que não só a forma da perífrase *ir* + Inf mas também suas (sub)funções são recursos estilísticos. Nesse sentido, fazemos coro a Traugott (2001) quando propõe que as funções acionadas pelas formas não podem ser desconsideradas num estudo estilístico, pois as diferentes funções semântico-pragmáticas interagem com funções socialmente

simbólicas ou estilísticas específicas. A autora chama a atenção para o fato de que *para compreendermos o estilo é preciso não apenas contabilizar as ocorrências das formas, mas também considerar sua multifuncionalidade e a frequência com que as funções são usadas pelos falantes.*

Antes de apresentarmos os resultados quantitativos que tencionamos analisar, tecemos algumas considerações sobre a composição da amostra de pesquisa. Como estava interessada, particularmente, na multifuncionalidade da perífrase (mais do que na forma verbal de futuro sintético), Sarate (2023) estabeleceu alguns critérios, cuja aplicação já nos dá indícios importantes acerca do uso dessa forma verbal no gênero discursivo em estudo: foi estabelecido, inicialmente, o número mínimo de 20 ocorrências de perífrase para que a dissertação fosse selecionada para análise, entretanto esse número precisou ser ajustado para sete em DIR, dada a baixa recorrência dessa construção na área. Em LIN, foi preciso examinar em torno de 37 dissertações para encontrar quatro que atendiam ao critério de número mínimo de 20 ocorrências; em MAT, de 13 dissertações, quatro atenderam a esse critério; e em DIR, cerca de 27 dissertações foram examinadas, quatro apresentaram o mínimo de sete ocorrências de perífrase.²³ Esse procedimento aponta que, dentre as dissertações esquadrihadas, Matemática se mostrou a área mais aberta ao uso da forma inovadora (embora na amostra selecionada Linguística tenha se destacado em termos de número absoluto de ocorrências, cf. Tabela 1) e o Direito, a área mais conservadora.

Isso posto, apresentamos na Tabela 1 a distribuição dos dois tipos de formas perifrásticas – *ir* (presente) + Inf e *ir* (futuro) + Inf – correlacionadas às áreas de conhecimento (com as dissertações individualizadas por autor(a))²⁴ e às subfunções temporais.

²³ As dissertações foram examinadas por ordem de disposição na página institucional dos respectivos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, nos anos escolhidos. Em razão dos critérios aplicados, a amostra selecionada apresenta um certo enviesamento, o que deve ser levado em conta na análise, particularmente no que diz respeito a eventuais generalizações. Observe-se que o alto número de dissertações desconsideradas não significa, contudo, que haja ausência de contextos de futuridade ou de tempo futuro, e sim ausência ou número reduzido de formas perifrásticas.

²⁴ As duas primeiras dissertações de cada área correspondem ao período de 2000/2001; as outras duas correspondem a 2020/2021.

Tabela 1 - Correlação entre as formas perifrásticas e subfunções temporais
 por autor(a)/dissertação em cada área

Domínio funcional de tempo futuro do presente						
Subfunções	Indeterm.	Metadisc.	Histórico	Determ.	F. do futuro	Total
Dissertação/ Formas	N / %	N / %	N / %	N / %	N / %	N = 100%
LIN1 Ppres	18 / 62	3 / 10,5	0 / 0	1 / 3,5	7 / 24	29
PFut	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0
LIN2 PPres	9 / 43	12 / 57	0 / 0	0 / 0	0 / 0	21
PFut	4 / 100	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	4
LIN3 PPres	1 / 100	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	1
PFut	28 / 26	2 / 2	74 / 68,5	1 / 1	3 / 2,5	108
LIN4 PPres	11 / 100	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	11
PFut	15 / 100	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	15
T PPres	39 / 64	15 / 25	0 / 0	0 / 0	7 / 11	61
PFut	47 / 37	2 / 1,5	74 / 58,5	1 / 0,5	3 / 2,5	127
Total geral	86 / 45,5	17 / 9	74 / 39,5	1 / 0,5	10 / 5,5	188
MAT1 Ppres	0 / 0	1 / 11	0 / 0	8 / 89	0 / 0	9
PFut	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0
MAT2 PPres	0 / 0	11 / 55	0 / 0	9 / 45	0 / 0	20
PFut	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0
MAT3 PPres	0 / 0	8 / 33,5	0 / 0	16 / 66,5	0 / 0	24
PFut	0 / 0	2 / 33,5	0 / 0	4 / 66,5	0 / 0	6
MAT4 PPres	1 / 1,5	34 / 53	0 / 0	25 / 39	4 / 6,5	64
PFut	0 / 0 /	2 / 100	0 / 0	0 / 0	0 / 0	2
T Ppres	1 / 1	54 / 46	0 / 0	58 / 49,5	4 / 3,5	117
PFut	0 / 0	4 / 50	0 / 0	4 / 50	0 / 0	8
Total geral	1 / 1	58 / 46,5	0 / 0	62 / 49,5	4 / 3	125
DIR1 Ppres	1 / 14,5	0 / 0	6 / 85,5	0 / 0	0 / 0	7
PFut	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0
DIR2 PPres	0 / 0	0 / 0	1 / 100	0 / 0	0 / 0	1
Pfut	11 / 85	0 / 0	1 / 7,5	1 / 7,5	0 / 0	13
DIR3 Ppres	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0
PFut	2 / 16,5	2 / 16,5	7 / 58,5	0 / 0	1 / 8,5	12
DIR4 PPres	1 / 8,5	2 / 16,5	9 / 75	0 / 0	0 / 0	12
PFut	1 / 50	1 / 50	0 / 0	0 / 0	0 / 0	2
T PPres	2 / 10	2 / 10	16 / 80	0 / 0	0 / 0	20
PFut	14 / 52	3 / 11	8 / 30	1 / 3,5	1 / 3,5	27
Total geral	16 / 34	5 / 10,5	24 / 51	1 / 2	1 / 2	47

Fonte: Adaptado de Sarate (2023).

Os resultados dizem respeito apenas ao domínio funcional de *tempo futuro do presente* (360 dados), excluindo-se da tabela: 19 ocorrências de *ir* (presente) + Inf

de funções ambíguas que mesclam tempo futuro e modalidade deôntica, todas em MAT1 (como em (7)); e 6 ocorrências desse mesmo tipo de perífrase na função de modalidade deôntica imperativa (como em (6)), 4 delas em MAT1, uma em MAT3 e uma em LIN1, que é uma dissertação com abordagem formal. Com essa exclusão de dados (que expressam futuridade, mas não tempo futuro), os resultados da tabela podem ser vistos também na perspectiva da variação linguística, pois os dois tipos de perífrase são potencialmente intercambiáveis em todos os contextos. A variação, porém, não é o foco principal da discussão.

Na tabela, as linhas sombreadas ao final de cada área apresentam T (total de cada forma perifrástica com os respectivos percentuais por função na área; e total geral (soma dos dois tipos de perífrase e respectivos percentuais por função na área). Os 360 dados de perífrase *ir* + Inf somados na tabela equivalem a 27,5% do total geral de 1.313 ocorrências de formas verbais de futuro simples e de perífrases que compõem o *corpus* analisado por Sarate (2023).²⁵

Atentemos, inicialmente, para a coluna do *total de cada área*. O somatório das ocorrências por área mostra que o Direito é a área que mais restringe o uso da forma verbal inovadora (47 ocorrências), ao passo que as demais áreas contabilizaram bem mais de 100.²⁶ Observando a linha inferior do total de cada forma perifrástica por área, chama a atenção o fato de a forma *ir* (futuro) + Inf suplantam *ir* (presente) + Inf nas áreas de Linguística (127 e 61 ocorrências, respectivamente) e Direito (27 e 20 ocorrências, respectivamente), enquanto Matemática se revela um campo resistente a essa forma supostamente ainda mais inovadora que *ir* (presente) + Inf (8 ocorrências de Pfut e 117 ocorrências de Ppres). Assim, *na instância da área ou subesfera do gênero dissertação, a forma perifrástica mostra comportamento diferenciado em termos de frequência de uso.*

²⁵ Sarate (2023) analisou separadamente as formas verbais usadas na expressão de futuridade, encontrando o seguinte resultado: futuro simples (*apresentaremos*) = 70,5%; perífrase *ir* (presente) + Inf (*vamos apresentar*) = 17%; e perífrase *ir* (futuro) + Inf (*iremos apresentar*) = 12,5%. Para efeitos da discussão neste artigo, estamos considerando somente as perífrases.

²⁶ No cômputo geral do *corpus* analisado por Sarate (2023), 47 ocorrências (no Direito) correspondem a 10% das formas verbais que expressam futuridade nessa área, ficando 90% com a forma simples; 189 ocorrências (na Linguística, incluindo uma de modalidade deôntica imperativa) equivalem a 42% das formas verbais da área, com 58% de forma simples; e 149 ocorrências (na Matemática, incluindo 19 ambíguas e 5 imperativas) correspondem a 38% das formas verbais, com 62% de forma simples na área.

Quanto às *(sub)funções* desempenhadas pela perífrase, as áreas também apresentam especificidades. Os resultados expostos na linha do total geral de cada área mostram que: i) em LIN, as subfunções preferidas são de futuro indeterminado (45,5%) e de futuro histórico (39,5%), invertendo-se a ordem de preferência em DIR, com futuro histórico (51%) e futuro indeterminado (34%); ii) em MAT, as subfunções predominantes são de futuro determinado (49,5%) e metadiscursivo (46,5%). Além disso, MAT não apresenta futuro histórico e LIN e DIR têm apenas um dado de futuro determinado. O caráter diferenciado da Matemática também fica evidenciado no uso categórico da função identificada como ambígua e no uso quase que categórico da modalidade deôntica imperativa, que funciona como um convite ao leitor para acompanhar um raciocínio.

Na instância das áreas, cabe ainda um apontamento acerca das *(sub)funções* mais características de cada campo, tendo em vista o conteúdo temático. As diferentes configurações das áreas se refletem em preferências de cada campo por determinadas *(sub)funções* no que tange à perífrase: o futuro histórico e o futuro indeterminado são característicos dos modos de enunciação da Linguística e do Direito, aparecendo em exposições retrospectivas, nas fundamentações teóricas e em argumentações que se projetam a partir dessas exposições e de análises de dados; já o futuro determinado e a modalidade deôntica imperativa são típicos de textos que primam pela objetividade e pelo rigor da demonstração passo-a-passo, como é o caso da Matemática (e também da Linguística formal). Além disso, podemos notar, em um olhar vertical para a tabela, que a subfunção que atravessa de modo mais consistente as três áreas é a metadiscursiva, o que pode sinalizar ser esta uma função característica do gênero dissertação de mestrado.

Na *relação entre formas e subfunções*, também notamos especificidades nas áreas. Em LIN, *ir* (presente) + Inf é a forma preferida para expressar futuro metadiscursivo e futuro do futuro, compete com o outro tipo de perífrase em contextos de futuro indeterminado e não aparece nas demais funções temporais; *ir* (futuro) + Inf, por sua vez, é a forma categoricamente usada para expressar futuro histórico e suplanta a outra perífrase na expressão de futuro indeterminado. Em MAT, *ir* (presente) + Inf é a forma que predomina nas funções que aparecem na

área, e *ir* (futuro) + Inf apresenta apenas algumas ocorrências como futuro metadiscursivo e determinado. Em DIR, *ir* (presente) + Inf supera a outra perífrase em contexto de futuro histórico, e *ir* (futuro) + Inf é a forma mais recorrente com futuro indeterminado e metadiscursivo. *As áreas, portanto, acionam diferentemente as (sub)funções semântico-pragmáticas da perífrase*, embora compartilhem a maioria delas.

Diante desses resultados, poderíamos ser tentadas a concluir, com base na amostra analisada, que há uma especialização em relação ao uso da perífrase em cada uma das áreas de conhecimento, tanto em relação à *forma* como em relação à *função*, de modo que o que incide no caráter “relativamente estável” do gênero, flexibilizando sua regularidade, seriam as especificidades da instância das *subesferas* do gênero dissertação de mestrado. Essa seria, contudo, uma conclusão pouco cautelosa, embora plausível, como buscamos mostrar a seguir, considerando individualmente os(as) autores(as).

Examinando novamente a coluna do total, considerando agora *cada dissertação/autor(a)*, percebemos que Direito, embora apresente o número mais baixo de dados, é a área com distribuição mais equilibrada das formas verbais de perífrase de futuro entre as quatro dissertações. Em Linguística e Matemática, mais da metade das ocorrências estão concentradas em LIN3 e MAT4, respectivamente. Poderíamos supor que quanto maior o número de dados, maiores são as chances de se distribuírem pelas duas formas verbais e de desempenharem diferentes funções, o que teria reflexos na quantidade de zeros que aparecem na tabela concernentes às formas e à relação entre formas e funções. Tal suposição, no entanto, não se sustenta nos dados analisados, como veremos adiante.

Observando o *uso variável das formas* verbais, ainda em relação à coluna do total, notamos que nem todos os indivíduos acompanham a média das respectivas áreas. LIN1, MAT1, MAT2 e DIR1 usam categoricamente a perífrase *ir* (presente) + Inf; e DIR3 usa categoricamente *ir* (futuro) + Inf. A variação ocorre em sete das doze dissertações da amostra, porém sem seguir a mesma direção no interior de cada área: em MAT3 e MAT4 predomina *ir* (presente), de acordo com a média da área; DIR2 privilegia *ir* (futuro) ao passo que DIR4 privilegia *ir* (presente); e LIN2 usa mais

a perífrase *ir* (presente) + Inf, enquanto LIN3 e LIN4 fazem uso preferencial de *ir* (futuro), notadamente LIN3 cujo comportamento é quase categórico. Acerca dessa última dissertação, cabe observar que a autora usa 108 perífrases de *ir* (futuro) + Inf e apenas uma de *ir* (presente) + Inf, diferenciando-se significativamente dos(as) demais autores(as), comportamento que pode ser interpretado como de forte marca autoral.

Considerando as *subfunções* temporais, vemos que, em Linguística, a única dissertação que apresenta todas as subfunções é LIN3, justamente a que apresenta o maior número de ocorrências. Em Matemática, excluindo-se o futuro histórico que é ausente na área, MAT4 é a única dissertação que exhibe as demais subfunções. Em Direito, nenhuma das dissertações apresenta todas as subfunções. Poder-se-ia objetar que há uma implicação direta entre o número total de ocorrências e as subfunções preenchidas; contudo, em Direito, por exemplo, há dissertações com 12 ocorrências e quatro subfunções; ao passo que em Linguística há dissertações com 26 ocorrências e apenas uma subfunção; e em Matemática há dissertações com 30 ocorrências e duas subfunções. Podemos inferir, pois, que, embora o número de dados de cada texto possa interferir na distribuição das subfunções temporais, não é determinante para restringi-las.

Ainda colocando foco nas subfunções, verificamos, em relação ao *futuro indeterminado*, que todas as dissertações de Linguística apresentam esse uso (o que ratifica o resultado por área); no entanto, Direito praticamente concentra as ocorrências em DIR2, com poucos usos nas demais dissertações; e Matemática, como já vimos, apresenta apenas uma ocorrência de futuro indeterminado. Já os resultados para *futuro determinado* por dissertação corroboram os resultados por área, pois todas as dissertações de Matemática mobilizam essa subfunção, e apenas uma e outra dissertação das demais áreas manifestam usos esporádicos.

A subfunção *metadicursiva* também se manifesta diferentemente entre os(as) autores(as): predomina em MAT2, MAT3 e MAT4, mas é praticamente inexistente em MAT1; é forte em LIN2, aparece menos em LIN1 e LIN3 e não aparece em LIN4; tem escassas ocorrências em DIR3 e DIR4 e nenhuma em DIR1 e DIR2. O *futuro histórico* está em todas as dissertações de Direito, reforçando a análise que associa

essa subfunção à área; não aparece em Matemática e se faz presente apenas em LIN3 na Linguística, o que novamente remete à ideia de marca autoral.

Por fim, a subfunção de *futuro do futuro*, com apenas 15 ocorrências, pode envolver tanto um tempo determinado como indeterminado. O controle separado desse uso deve-se à complexidade estrutural que o cerca, pois o tempo futuro é projetado a partir de uma situação também futura, o que requer a construção de períodos sintaticamente complexos, como ilustrado em (3). São contextos que envolvem basicamente relações de condicionalidade e de temporalidade. Essa subfunção teve mais ocorrências em Linguística, onde apareceu em duas dissertações, sendo acionada também em uma dissertação de Matemática e em uma de Direito.

Resgatando as funções ambígua e de modalidade deontica imperativa no âmbito da futuridade, verificamos que as 19 ocorrências da primeira e quatro usos imperativos se concentram em MAT1; apenas um uso imperativo aparece em MAT3. Isso pode ser visto como uma evidência de marca autoral.

Os resultados por dissertação indicam, portanto, que na amostra analisada há apenas uma simetria esparsa entre esses e as médias das áreas: *tanto o uso das formas verbais como a relação entre formas e (sub)funções não apresentam regularidade entre os(as) diferentes autores(as) em cada área.*

Considerações finais

Como fechamento, resgatamos alguns aspectos teórico-conceituais e buscamos juntar as pontas, agora com amparo na empiria, considerando que i) a noção de estilo, como um dos elementos constitutivos do gênero, permeia todas as suas instâncias (esfera acadêmica, gênero dissertação, *subesferas* e suas especificidades), na tensão entre a regularidade e a singularidade; ii) o conteúdo temático – envolvendo a área e subárea de conhecimento, o objeto de estudo e a finalidade discursiva – é fundamental para a questão do estilo; iii) não só a forma da perífrase *ir* + Inf mas também suas (sub)funções são recursos estilísticos acionados na prática discursiva emoldurada pelo gênero; e iv) a agência do sujeito, mediante suas escolhas linguísticas para o acabamento estilístico-composicional, pode

interferir na relativa estabilidade do gênero.

Quanto às *formas*, os resultados mostram que ambos os tipos de perífrase estão presentes na grande maioria das 12 dissertações. Trata-se, portanto, de formas verbais que circulam em textos escritos na esfera acadêmica, funcionando como variantes da variável tempo futuro do presente, e merecem mais atenção dos pesquisadores. Quanto às *(sub)funções*, verificamos que, em termos gerais, as *áreas* de conhecimento, devido a suas especificidades, mobilizam preferencialmente alguns usos. Além disso, percebemos que, embora a subfunção metadiscursiva não apareça em todas as dissertações, é a que mais se atualiza entre os autores e, em razão de seu papel na organização textual, pode ser tida como uma característica do *gênero*, potencialmente disponível para todas as áreas.

Não obstante certa regularidade observada nas diferentes áreas, quando consideramos isoladamente as dissertações, vimos que a média da área de modo geral não se reflete nos indivíduos. O comportamento individual pode ser interpretado como usos singulares, evênticos que a *relativa estabilidade* do gênero comporta; ou, em outras palavras, como estilos individuais.

Os resultados mostram que a dinâmica das relações entre formas e funções pode ser vista como recurso estilístico materializado em diferentes instâncias do gênero discursivo; que o indivíduo deve ter um lugar assegurado nas análises; e que qualquer generalização deve ser pensada com bastante cautela.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. O problema do autor. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p. 173-192.
- BAUMAN, R. The ethnography of genre in a mexican market: form, function, variation. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (ed.). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 57-77.
- BRAGANÇA, M. L. L. *Uma proposta de articulação teórico-metodológica entre os campos Variacionista, funcionalista e dialógico para o tratamento de*

variação/mudança: reflexões a partir da expressão do futuro do presente. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CASTILHO, A. T. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

COUPLAND, N. The sociolinguistics of style. In: MESTHRIE, R. (ed.). *The Cambridge handbook of Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FLEISCHMAN, S. From pragmatics to grammar: diachronic reflections on complex pasts and futures in Romance. *Lingua*, Amsterdam, v. 60, n. 2/3, p. 183-214, jun./jul. 1983. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(83\)90074-8](https://doi.org/10.1016/0024-3841(83)90074-8). Acesso em: 12 jan. 2023.

GIBBON, A. *Trajatória de gramaticalização da perífrase IR (presente) + infinitivo no domínio funcional do futuro*: análise sincrônica e diacrônica em amostras de fala e escrita gaúchas. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GÖRSKI; E. M.; TAVARES, M. A. O objeto de estudo na interface variação gramaticalização. In: BAGNO, M.; V. CASSEB-GALVÃO, V; REZENDE, T. (ed.). *Dinâmicas funcionais da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2017. p. 35-63.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C.; *Grammaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LACERDA, M. L.; GÖRSKI; E. M. Potencial analítico dos gêneros do discurso para os estudos variacionistas. *SciELO Preprints*, São Paulo, p. 1-31, nov. 2022. DOI:10.1590/SciELOPreprints.5030

MALVAR, E.; POPLACK, S. O presente e o passado do futuro no português do Brasil. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. (org.). *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil*: uma homenagem acadêmica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 186-218.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARATE, K. *A variação na expressão do futuro do PB*: uma análise em artigos acadêmicos. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pampa, Bagé/RS, 2019.

SARATE, K. *Formas e funções na expressão de futuridade em dissertações de mestrado: uma questão de estilo?*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SIMIONI, T.; GOMIDE, A.; SARATE, K. A variação na realização do futuro do presente em artigos acadêmicos. *Antares*, Caxias do Sul, v. 12, n. 25, p. 184-200, 2020. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/8207>.
Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, R. C. P. *A representação do tempo futuro em textos escritos: análise em tempo real e em tempo real de curta duração*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TRAUGOTT, E. C. Zeroing in on multifunctionality and style. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (ed.). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 127-136.

Recebido em: 09 abr. 2023
Aprovado em: 13 jul. 2023.

Revisor de língua portuguesa: Ana Carolina Guerreiro Piacentini
Revisor de língua inglesa: Otto Henrique Silva Ferreira
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto



“Feijões milagrosos”: uma análise semiolinguística da comercialização da fé

“Miracle beans”: a semiolinguistic analysis of the commercialization of faith

“Frijoles milagrosos”: un análisis semiolingüístico de la comercialización de la fe

Thiago Costa da Silva ¹

 [0000-0001-5884-2639](https://orcid.org/0000-0001-5884-2639)

Patrick Neves de Paula da Silva ²

 [0000-0002-6804-7812](https://orcid.org/0000-0002-6804-7812)

Cláudia Cristina Mendes Giesel ³

 [0000-0001-6958-2377](https://orcid.org/0000-0001-6958-2377)

RESUMO: O prelúdio pandêmico trouxe aflições físicas e mentais para o mundo e, em específico, para o nosso país. A falta de conhecimento acerca do vírus, devido as poucas informações acadêmicas sob a ação da pandemia do coronavírus, propiciou uma situação que repercutiu negativamente no mês de maio de 2020, quando o mundo ainda estava buscando por soluções cientificamente comprovadas. O pastor Valdemiro Santiago, em posição de autoridade religiosa, promoveu a venda de feijões que, potencialmente, possuíam o poder de proteger os fiéis e seus familiares por meio da prática da sementeira. Nesse sentido, temos por objetivo identificar, no discurso proferido pelo pastor, possíveis efeitos para a *captação* do telespectador, intencionando promover a venda do produto divulgado, por meio de recursos linguístico-discursivos. Para isso, recorreremos à Teoria Semiolinguística do Discurso proposta por Charaudeau (2019, 2018, 2017). Por meio dessa fundamentação teórica e metodológica, é possível compreender que todo ato de linguagem produzido por um sujeito social visa à produção de *efeitos previstos* no interlocutor. Esta pesquisa possui como contribuição social realizar uma análise necessária que almeja demonstrar como o discurso religioso pode ser utilizado também como uma forma indutiva, ao transvestir um *saber de crença* como um *saber de conhecimento*.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Semiolinguística do Discurso; processo de semiotização de mundo; saberes de crença.

¹ É mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF). *E-mail* para contato: thiago_cs@id.uff.br.

² É mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF). *E-mail* para contato: patricknps@id.uff.br.

³ É doutora em Educação e coordenadora dos cursos de Letras EaD da Universidade Veiga de Almeida (UVA). *E-mail* para contato: claudia.giesel@uva.br.

ABSTRACT: The pandemic prelude caused physical and mental afflictions to the world and, in particular, to our country. The lack of knowledge about the virus, due to little scientific information on the action of the coronavirus pandemic, led to a situation that had a negative repercussion in May 2020, when the world was still looking for scientifically proven solutions. Pastor Valdemiro Santiago, in a position of religious authority, promoted the sale of beans that, supposedly, had the potential power to protect the believers and their families through the practice of sowing. In this sense, based on the speech given by the pastor, we aim to identify through linguistic-discursive resources, the possible effects for *capturing* viewers with the objective of promoting the sale of the advertised product.. For this, we will resort to the Semiological Theory of Discourse proposed by Charaudeau (2019, 2018, 2017). Through this theoretical and methodological background foundation, it is possible to understand that every speech act produced by a social subject seeks to produce *foreseen effects* on the interlocutor. This research has as a social contribution carrying out a necessary analysis that aims to demonstrate how the religious discourse can also be used as an inductive way by transvesting a *knowing of belief* as a *knowing of knowledge*.

KEYWORDS: Semiological Discursive Theory; world semiotization process; knowing beliefs.

RESUMEN: El preludio de la pandemia trajo aflicciones físicas y psíquicas al mundo y, en particular, a nuestro país. El desconocimiento sobre el virus, debido a la poca información académica sobre el accionar de la pandemia del coronavirus, llevó a una situación que tuvo un impacto negativo en mayo de 2020, cuando el mundo aún buscaba soluciones científicamente comprobadas. El pastor Valdemiro Santiago, en un cargo de autoridad religiosa, promovió la venta de frijoles que potencialmente tenían el poder de proteger a los fieles y sus familias a través de la práctica de la siembra. Pretendemos identificar, en el discurso pronunciado por el pastor, posibles efectos de *captación* del espectador, con miras a promover la venta del producto anunciado, a través de recursos lingüístico-discursivos. Para ello, recurriremos a la Teoría Semiolingüística del Discurso propuesta por Charaudeau (2019, 2018, 2017). A través de esta fundamentación teórica y metodológica, es posible comprender que todo acto de habla producido por un sujeto social apunta a producir *efectos previstos* en el interlocutor. Esta investigación tiene como aporte social realizar un necesario análisis que pretende demostrar cómo el discurso religioso puede ser utilizado también de manera inductiva, al travestir un *saber de creencia* como un saber de conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Teoría Semiolingüística del Discurso; proceso de semiotización del mundo; conocimiento de creencias.

Introdução

Em percepção geral, o Brasil, a partir da Constituição de 1988, no 2º parágrafo do art. 11, tem como prerrogativa o fato de que instituições estatais devem se apresentar de maneira isenta e sem princípios relacionais a doutrinas e a dogmas, e que templos de fé devem exercer suas atividades com liberdade religiosa. Com isso, escolas, universidades e demais repartições públicas não devem favorecer qualquer manifestação inclinada a princípios característicos de

qualquer religião. Contudo, a ressalva da Lei não garante que uma instituição religiosa se sirva de um cenário atípico para realizar a comercialização de recursos materiais, em um momento de vulnerabilidade diante de um quadro pandêmico, objetivando fins lucrativos.

O prelúdio pandêmico trouxe aflições físicas e mentais para o mundo e, em específico, para o nosso país. A falta de conhecimento acerca do vírus, devido as poucas informações acadêmicas sob a ação da pandemia do coronavírus, propiciou uma situação que repercutiu negativamente no mês de maio de 2020, quando o mundo ainda estava buscando por soluções cientificamente comprovadas para combater o micro-organismo. O pastor Valdemiro Santiago, em posição de autoridade religiosa na igreja evangelística e neopentecostal protestante, promoveu a venda de feijões que, potencialmente, apresentavam o poder de proteger os fiéis e seus familiares por intermédio da prática da semeadura.

Por meio dessa prática religiosa, que encontra fundamento na escritura da Bíblia Sagrada⁴, foram prometidas aos compradores do produto oferecido pelo pastor Valdemiro Santiago a proteção e a cura em casos de contágio pela ação do vírus. Comercializava-se, em proposição e em benefício da proteção divina, uma caixa contendo seis sementes milagrosas, no valor estimado em R\$1.000,00. Com isso, esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: de que forma o líder religioso Valdemiro Santiago se apropriou das palavras do texto cristão para, em figuração do discurso, beneficiar-se da fé de seus seguidores?

A partir dessa problemática, temos por objetivo geral identificar, no discurso proferido pelo pastor Valdemiro Santiago, possíveis efeitos para a *captação* do telespectador, objetivando promover a venda do produto divulgado, por meio de recursos linguístico-discursivos provenientes do *processo de semiotização de mundo*, fruto da Teoria Semiolinguística do Discurso. Além disso, temos como objetivos específicos: (i) investigar a *patemização*⁵ realizada pelo líder religioso para

⁴ “[...] pois aquilo que o homem semear, isso também ceifará. Porque o que semeia para a sua própria carne da carne colherá corrupção; mas o que semeia para o Espírito do Espírito colherá vida eterna” (Gálatas 6:7-8).

⁵ A patemização refere-se ao processo de causar, no destinatário, emoções, por meio de palavras e outros signos semiológicos, para levá-lo a uma ação, para persuadir seu pensamento ou para seduzir suas emoções.

seduzir os possíveis aquisitores do produto; (ii) analisar os argumentos levantados para convencer os fiéis a comprarem os feijões milagrosos; (iii) averiguar o *ethos* discursivo que o pastor cria de si ao realizar a proposta de venda da mercadoria.

A presente pesquisa apresenta como hipótese o fato de que o pastor se beneficiou de um *saber de crença*, proveniente do *imaginário da tradição* (CHARAUDEAU, 2017), sem necessidade prevista de comprovação científica, com o possível objetivo de adquirir para si recursos financeiros. O líder religioso articulava, dessa forma, um discurso crível, que encontra validação em exames laboratoriais, em que a prática de sementeira surtiria um efeito milagroso em pacientes acometidos pelo vírus ou com o propósito de prevenir sua contaminação. Tendo isso em vista, acreditamos que por meio da investigação da categoria de *ethos* discursivo (CHARAUDEAU, 2018), proveniente da *Retórica* aristotélica, conseguiremos verificar o *imaginário social* (CHARAUDEAU, 2017) impresso à percepção de fé.

A importância de se investigar o discurso de benficiação do púlpito religioso para orientar ou condicionar o pensamento dos fiéis, supostamente realizado pelo pastor Valdemiro Santiago em relação ao contágio do vírus, expressa-se como relevante, posto que se apresenta em um local referente ao campo social ao fazer uso de uma manipulação do *imaginário* para cumprir com seus objetivos. Esta pesquisa possui como contribuição social realizar uma análise necessária para a desmistificação do pensamento predominantemente hegemônico, que visa demonstrar como o discurso religioso pode ser utilizado também como forma indutiva, ao transvestir um *saber de crença* como um *saber de conhecimento*.

Imaginários sociais

O conceito de *imaginário*, a partir do entendimento postulado por Charaudeau (2017), refere-se a um modo de apreensão do mundo que se dá com base no desenvolvimento das *representações sociais*, que “[...] constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante.” (CHARAUDEAU, 2017, p. 578). Dessa forma, o *imaginário* manifesta-se somente a partir de uma

significação da realidade, efetivando-se expressivamente por meio das relações intersubjetivas e da memória coletiva partilhada entre os sujeitos interagentes.

Cabe ressaltar que a noção que orbita em torno do *imaginário* figura uma dupla função na elaboração e na instituição de valores, de modo que seja uma percepção tanto positiva, quanto negativa. Em consideração a isso, exprime-se que o *imaginário*, em atividade representacional das simbolizações que estruturam a sociedade, demanda de um sistema que produz e reproduz sentidos intrínsecos à existência e à relação intersubjetiva entre os interagentes sociais, geralmente cunhada pelo *saber de crença* imperativo ao longo da evolução cívica e societária.

Diante do exposto, evidencia-se que a estruturação do imaginário é originária de um duplo sistema de saberes, que organizam e significam o pensamento que se expressa socialmente: o *saber de crença* e o *saber de conhecimento*. Segundo Charaudeau (2017, p. 581),

os saberes de conhecimento tendem a estabelecer uma verdade sobre os fenômenos do mundo. Uma verdade que existe fora da subjetividade do sujeito, ou que ao menos foi instalada no exterior do homem (off topic). Essa verdade repousa na existência dos fatos do mundo e na explicação dos fenômenos que são colocados frente ao homem e postos à sua consideração, em uma relação objetivante e enunciados sob a forma de um “ele-verdadeiro”, da parte de um sujeito da enunciação que se quer neutro, sem julgamento, desprovido de toda subjetividade, um enunciador abstrato, impessoal, podendo chamar-se “a ciência” ou “a ordem das coisas”, cuja garantia é a possibilidade de verificação das proposições necessárias e, portanto, do saber.

Em oposição a esse saber, que se figura como de *conhecimento*, o *saber de crença* nasce de uma posição contrária, levando em consideração uma perspectiva que não se impõe mediante a ciência, verificável, externa ao homem, sendo, portanto, uma intervenção pautada nos juízos que se cria sobre o mundo. Pela percepção de Charaudeau (2017), os saberes de crença constituem-se como mininarrativas conduzidas pelo imaginário sociodiscursivo, em que os sujeitos interagentes de um ato de linguagem realizam julgamentos e avaliações, geralmente subjetivas e pautadas em experiências pessoais/comportamentais acerca dos fenômenos, eventos e seres do mundo.

O *imaginário* se fundamenta, então, nesse duplo sistema de valores,

produtores de conhecimentos e de percepções sobre o mundo, construindo, sob o seu jugo, representações sobre a realidade, convertendo o real em significações adequadas à composição de pensamento que se exprime como um saber compartilhado socialmente.

Diante disso, na próxima seção, investigaremos como os atores sociais, pautados nesses saberes coletivos, constroem uma imagem positiva de si para realizar a *captação* de seu auditório.

Criação da imagem de si: *ethos* discursivo

A criação da imagem de si no discurso, também chamada de *ethos* discursivo, é realizada por todos os sujeitos participantes de um ato de linguagem, de modo consciente ou não, independentemente ou não da vontade do orador e dos interlocutores. Para que seja possível flagrar a construção de uma imagem, tão importante para a conquista e manutenção da opinião pública nas instâncias política e religiosa, torna-se necessária a diferenciação de seus dois elementos constitutivos: a *identidade social* e a *identidade discursiva* (AMOSSY, 2016).

A identidade, segundo Charaudeau (2009), é a responsável por oportunizar a criação de uma imagem de si por meio da realização da tomada de consciência de seu corpo (mediante uma delimitação espaço-temporal), de seu saber (mediante seus conhecimentos sobre o mundo), de seus julgamentos (mediante seus *saberes de crença*) e de suas ações (mediante seu “poder fazer”). Com isso, além da identidade resultar na tomada de consciência de si mesmo, é necessário que o sujeito se perceba como semelhante e como diferente do outro (*princípio de alteridade*). Para Charaudeau (2009, p.1), “A percepção da diferença do outro constitui de início a prova de sua própria identidade, que passa então a ‘ser o que não é o outro’”.

De acordo com Charaudeau (2009), a *identidade social* do sujeito comunicante não é capaz de elucidar a totalidade da significação discursiva; ela precisa ser reforçada, recriada, ou, até mesmo, ocultada pelo comportamento linguageiro do orador/líder religioso. E a *identidade discursiva*, para ser construída,

precisa recorrer a uma base da identidade social (CHARAUDEAU, 2009). Dessa forma, essas duas noções identitárias são interconectadas e dependentes uma da outra.

Segundo Charaudeau (2009), a *identidade social* (ou *psicossocial*) apresenta uma relação imprescindível com os traços psicológicos do falante e necessita de ser percebida pelos outros. Ela garante ao sujeito comunicante o seu “direito à palavra”, isto é, o discurso direcionado para o seu público/auditório por meio de uma *legitimidade*. Esta, por sua vez, é dependente de normas institucionais, que regulamentam cada domínio da prática social e que predispõem funções, lugares e papéis aos que são investidos por intermédio destas normas sociais. A identidade social, por sua vez, trata-se de um “pré-construído”

em nome de um *saber* reconhecido institucionalmente, de um *saber-fazer* reconhecido pela performance do indivíduo (experto), de uma *posição de poder* reconhecida por filiação (ser bem nascido) ou por atribuição (ser eleito/ser condecorado), de uma *posição de testemunha* por ter vivido o acontecimento ou ter-se engajado (o militante/ o combatente). A identidade social é em parte determinada pela situação de comunicação: ela deve responder à questão que o sujeito falante tem em mente quando toma a palavra: “Estou aqui para dizer o quê, considerando o status e o papel que me é conferido por esta situação?” Entretanto [...] esta identidade social pode ser reconstruída, mascarada ou deslocada. (CHARAUDEAU, 2009, p. 4).

Tendo em vista a possibilidade de constante reconstrução da identidade social, a depender da situação de comunicação em que o sujeito se encontra, a *identidade discursiva* é performativa, pois permite ao sujeito comunicante vestir uma máscara social para contribuir com o seu projeto de influência e para que sua intencionalidade e sua expectativa sejam bem-sucedidas. Segundo Charaudeau (2009), a *identidade discursiva*, com isso, tem a possibilidade de ser metamorfoseada pelo orador para responder à seguinte questão: “Estou aqui para falar como?”. Dessa forma, a noção identitária criada em um certo ato de linguagem é dependente de uma dupla estratégia discursiva: da *credibilidade* e da *captação*.

A *credibilidade*, noção essencial para qualquer orador, está pautada na tarefa desempenhada pelo sujeito comunicante para que o(s) seu(s) interlocutor(es) acredite(m) nele, tendo em vista a veracidade de suas afirmações e a sinceridade

demonstrada pelo sujeito social. Para que essa estratégia seja bem realizada, o produtor do enunciado deve criar e sustentar um *ethos* discursivo que lhe permita responder à seguinte questão: “como fazer para ser levado a sério?”. Tendo isso em vista, o falante pode assumir um posicionamento de *neutralidade* (em que há o apagamento de qualquer juízo de valor no discurso), de *distanciamento* (em que há a adoção de uma atitude fria e calculista sobre o ser do qual se fala) e de *engajamento* (em que há uma postura mais ou menos consciente na tomada de posição meio à escolha de argumentos e de palavras) (CHARAUDEAU, 2009).

Aliado a isso, temos, para Charaudeau (2009), as estratégias de *captação*, que são aplicadas quando o orador não se encontra, em relação a seu interagente, em uma posição hierárquica de superioridade ou investido de autoridade. A captação, com isso, visa assegurar, para o produtor do ato de linguagem, que o seu interlocutor perceba seu projeto de intencionalidade, isto é, compartilhe suas ideias, seus posicionamentos ou que seja tocado em sua afetividade. Para que esse processo ocorra de forma satisfatória, o sujeito comunicante deve responder à seguinte questão: “como fazer para que o outro possa ‘ser tomado’ pelo que digo?”. Dessa forma, o falante apresenta como objetivo “fazer crer” para que o outro sujeito se coloque no lugar de “dever crer”.

Para que a expectativa do sujeito falante seja cumprida, torna-se necessário tentar *persuadir* (manipular recorrendo à razão) ou *seduzir* (manipular recorrendo à emoção) o destinatário da comunicação que, com isso, deverá pensar ou sentir o que foi significado (*processo de transformação*⁶). Tendo isso em vista, o orador pode utilizar alguns comportamentos discursivos para atingir o outro, como a atitude de *polêmica* (em que se busca antecipar as possíveis objeções que o interlocutor poderia levantar, para eliminá-las, tendo em vista “combater um adversário”), de *sedução* (em que se busca propor ao interlocutor um imaginário no qual este desempenharia o papel de herói beneficiário) e de *dramatização* (em que se busca levar o interlocutor a sentir certas emoções por meio de descrições de fatos dramáticos, recorrendo a analogias, a comparações, a metáforas etc.). A influência é, portanto, realizada mediante a reconstrução de imagens, por parte do enunciador,

⁶ Este termo será abordado a seguir.

em um ato de linguagem.

A criação de uma boa imagem de si, por parte do sujeito falante, objetiva levar o interlocutor a acreditar em sua sinceridade e em seu conhecimento de causa para falar sobre determinado assunto. Para Barthes (1970 *apud* AMOSSY, 2016, p. 10, grifo do autor), o *ethos* discursivo pode ser definido como “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é o seu *jeito* [...] O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo.” O pastor Valdemiro Santiago, dessa forma, para ser bem-sucedido em seu ato de linguagem, deve fazer com que a população creia em seu discurso, o qual possui *legitimidade* por sua atuação como líder religioso nacionalmente conhecido.

Sendo assim, na próxima seção, discorreremos sobre como a constituição de um *ethos* discursivo é fortemente pautada em fatores linguísticos e extralinguísticos, sendo apenas os primeiros contemplados na análise do *corpus*.

Semiotização de mundo

Segundo Charaudeau (2005), a Teoria Semiolinguística do Discurso é um aporte teórico-metodológico que possui um campo disciplinar próprio e um conjunto de métodos, de técnicas e de instrumentos. Além disso, ela apresenta como objetivo relacionar os fatos da linguagem a outros fenômenos psicológicos e sociais: a *ação* e a *influência*. Com isso, tem-se o processo da construção psicossociolinguageira, realizado por um sujeito social, visando agir no mundo e influenciar o outro.

Tendo em vista que a linguagem é multidimensional, devido às suas concepções cognitiva, social/psicossocial e semiótica, para uma determinada disciplina ser tomada como ciência é necessário que as variáveis que delimitam o objeto empírico sejam discriminadas e selecionadas. Contudo, uma dimensão científica pode comportar diferentes perspectivas teóricas no âmbito de um mesmo domínio, como acontece com a Sociolinguística e com a Psicolinguística. Dessa forma, é possível afirmar que diferentes teorias possuem certos postulados e conceitos afins, o que dificulta uma classificação e uma divisão clara dentro das

ciências da linguagem, inclusive a Análise do Discurso.

De acordo com Charaudeau (1995a, p. 98), o termo “semiolinguística”, que possui um caráter interacional de comunicação, tem origem em

Sémio -, de “sémiosis”, evocando o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem por meio de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; linguística, lembrando que essa forma é principalmente construída de uma matéria languageira – aquela das línguas naturais – que, devido ao fato de sua dupla articulação, da particularidade combinatória de suas unidades (sintagmáticas, paradigmáticas, em diferentes níveis: palavra, frase, texto), impõe um processo de semiotização do mundo diferente daquele do de outras linguagens.⁷

A *semiotização de mundo*, mencionada na asserção supracitada, ocorre por meio de um duplo procedimento caro à Teoria Semiolinguística do Discurso. Segundo Charaudeau (2005), o primeiro, designado *processo de transformação*, é utilizado pelo sujeito comunicante para converter um “mundo a significar” em um “mundo significado”. Com isso, palavras ganham sua importância comunicacional ao serem selecionadas para fazerem parte de um *contexto linguístico* e delimitarem uma *situação de comunicação*, tendo em vista cumprirem com a *intencionalidade* do falante/escritor. Já o segundo, denominado *processo de transação*, caracteriza-se pelo fato de o emissor servir-se desse “mundo significado” como um “objeto de troca” com o seu interagente. Faz-se de grande importância o esclarecimento de que o *processo de transação* regula o funcionamento do *processo de transformação*, em uma relação de “liberdade vigiada”.

Para Charaudeau (2005), o *processo de transformação* desdobra-se em quatro tipos de operação: a *identificação*, a *qualificação*, a *ação* e a *causação*. A *identificação* refere-se aos seres – reais, imaginários ou inanimados – que são identificados, especificados e nomeados em um ato de linguagem. Esses seres

⁷ Sémio-, de “sémiosis”, évoquant que la construction du sens et sa configuration se font à travers un rapport forme-sens (dans différents systèmes sémiologiques), sous la responsabilité d'un sujet d'intentionnalité pris dans un cadre d'action et ayant un projet d'influence sociale; linguistique rappelant que cette forme est principalement constituée d'une matière langagière – celle des langues naturelles – qui, par le fait de sa double articulation, de la particularité combinatoire de ses unités (syntagmatico-paradigmatique, à plusieurs niveaux: mot, phrase, texte), impose une procédure de sémiotisation du monde différente de celle d'autres langages (CHARAUDEAU, 1995b, p. 2).

textuais, por sua vez, são convertidos em “identidades nominais”. A *qualificação* diz respeito à atribuição de características, positivas ou negativas, de maneira explícita ou implícita, aos seres identificados, por meio do uso de adjetivos, orações adjetivas, orações reduzidas, substantivos, advérbios e outras categorias gramaticais que estabeleçam a função de qualificador (CHARAUDEAU, 2015). Esses seres, tendo isso em vista, são transformados em “identidades descritivas”. A *ação*, manifestada por intermédio de um verbo, é decorrente de um ato que é ou praticado, ou sofrido por um sujeito em um ato de linguagem. A partir disso, é conferido ao enunciador a qualidade de “identidade narrativa”. Por último, a *causação*, flagrada pelo uso de conectivos prototípicos – conjunções, preposições e pronomes relativos – e por outras palavras que revelam o encadeamento argumentativo do sujeito comunicante, configura-se como a motivação, de natureza humana ou não humana, pela qual os sujeitos de um ato de linguagem se encontram em uma cadeia de causalidade. Com isso, essa última operação introduz os interlocutores em relações de causa e efeito.

O *processo de transação*, segundo Charaudeau (2005), ocorre por meio dos seguintes princípios: de *alteridade*, de *pertinência*, de *influência* e de *regulação*. O primeiro é decorrente do fato de que, em um ato de linguagem, em que há, no mínimo, dois sujeitos reais em interação, deve haver o reconhecimento tanto de diferenças, quanto de semelhanças entre si. Enquanto a similaridade é necessária para que esses parceiros possuam em comum *universos de referência* (saberes afins) e *finalidades* (motivações comuns), a alteridade é imprescindível para que seja estabelecida a relação contratual dos parceiros, por assumirem os papéis de produtor-interpretante em uma encenação, e para que sejam constatadas dessemelhanças psicológicas, sociais, regionais e culturais entre os sujeitos, sendo este procedimento imprescindível para a construção identitária de todo ser humano.

O *princípio de pertinência* defende que os parceiros em interação devam possuir e reconhecer, no outro, saberes compartilhados sobre o mundo – seja de opinião, seja com embasamento científico –, sobre o outro e sobre a comunidade local que sedia a interação, para que cada ato de linguagem esteja adequado à *situação de comunicação*, ao *contexto linguístico* e à *finalidade*, e que a mensagem – materialidade linguística – seja bem-aceita pelo interagente, o que ratifica o caráter

contratual do dispositivo sociolinguageiro. O *princípio de influência*, assim como sugere seu nome, é decorrente do fato de o sujeito comunicante conduzir/induzir o seu interlocutor a realizar uma ação, guiar os seus sentimentos ou direcionar os seus pensamentos para que seja cumprido o objetivo do produtor da mensagem (CHARAUDEAU, 2005).

Já o *princípio de regulação*, de acordo com Charaudeau (2005), é realizado de maneira consciente ou não pelos sujeitos interagentes para que, no embate de influências e contrainfluências presente em um ato de linguagem, os sujeitos possam utilizar estratégias para que a interlocução não seja interrompida, ou por uma ruptura de fala, ou por um confronto físico, como pode ocorrer em discussões polarizadas e sensíveis. Para a comunicação acontecer e ter sua conclusão orgânica, cumprindo com as expectativas dos interlocutores, tem-se a necessidade de haver uma compreensão recíproca mínima, sem a qual a interação não será bem-sucedida.

A análise do discurso, de caráter empírico-dedutiva, utiliza a linguagem, já configurada em uma certa instância semiológica (verbal), e oferece ao analista a possibilidade de perceber as compatibilidades e incompatibilidades na enunciação e os *possíveis interpretativos*. Como *objetivo* para se analisar o discurso, é possível assumir duas diferentes perspectivas: uma de base *antropológica social*, em que se procura pormenorizar as características gerais do funcionamento do discurso; outra, de base *analítica textual*, em que se busca descrever as características específicas de um discurso (CHARAUDEAU, 2005). Para a Semiolinguística, o “[...] objetivo de análise do discurso consiste em destacar as características dos *comportamentos* linguageiros (o ‘como dizer’) em função das *condições* psicossociais que os restringem segundo os tipos de situações de troca (os ‘contratos’)” (CHARAUDEAU, 2005, p. 21, grifos do autor).

Metodologia

O presente trabalho apresenta uma natureza qualitativa, devido à perscrutação do *corpus* ser proveniente de uma atividade ligada à análise do

discurso (Cf. PEREIRA *et al.*, 2018). Para que essa tarefa seja realizada, utilizaremos o método exploratório, tendo em vista sua inclinação para que se crie uma familiaridade com o objeto sob investigação. Seleccionamos, do canal do *YouTube* SBT News⁸, um vídeo de reportagem que continha o trecho do discurso proferido por Valdemiro Santiago em maio de 2020. A escolha por esse veículo de comunicação deu-se pelo fato de que o Ministério Público Federal decretou⁹ a retirada dos vídeos que veiculassem promessas miraculosas de todas as plataformas utilizadas pelo pastor na promoção das sementes tidas como milagrosas.

Tendo em vista a proposta do nosso artigo, faremos a investigação da técnica de pesquisa de caso, em pretensão ao entendimento discursivo erguido pelo pastor Valdemiro Santiago, em seu pronunciamento realizado no mês de maio de 2020, momento histórico em que o Brasil atravessava um período pandêmico causado pela Covid-19. Aliado a isso, realizaremos a exegese do processo de *semiotização de mundo*, do *ethos* discursivo e dos *imaginários sociodiscursivos* suscitados pelo líder religioso.

Para isso, recorreremos à Teoria Semiolinguística do Discurso proposta por Charaudeau, em 1983. Por meio dessa fundamentação teórica e metodológica, é possível compreender que todo *ato de linguagem* produzido por um sujeito social visa à produção de *efeitos previstos* no interlocutor e investigar a possível *intencionalidade* do Pastor Valdemiro Santiago ao realizar o pronunciamento aos seus fiéis em um momento de crise sanitária.

Análise do corpus

O pronunciamento realizado em maio de 2020, por Valdemiro Santiago,

⁸ SBTNEWS. MP investiga pastor que prometia cura da Covid-19 através de grãos de feijão | SBT Brasil (12/06/20). **YouTube**, 12 jun. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_A6m-sMf9Sw&ab_channel=SBTNews. Acesso em: 15 nov. 2022.

⁹ MPF. MPF pede que YouTube retire do ar vídeos em que pastor anuncia sementes de feijão com supostos poderes de curar a covid-19. **Site MPF** São Paulo, 11 mai. 2020. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/sp/sala-de-imprensa/noticias-sp/mpf-pede-que-youtube- retire-do-ar-videos-em-que-pastor-anuncia-sementes-de-feijao-com-supostos-poderes-de-curar-a-covid-19>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ocorreu em sua casa e foi direcionado à igreja e aos fiéis pertencentes à doutrina neopentecostal:

Você vai semear essa semente; ela vai nascer e na planta que nascer vai estar escrito “Sê tu uma bênção”. “Mas isso é enganar?” “Não. Você é que tá enganado”. Cê viu? Na última reunião de bispos e pastores [...] Um laudo médico... gente curada de coronavírus em... em estado terminal, né? Podemos dizer assim. Gravíssimo. E Deus operou e fez maravilha; e tá ali o exame para quem quiser [...] O propósito que eu vou fazer é de R\$1.000,00 para cada um. E muitos que estão me assistindo também vão fazer de R\$1.000,00. E outros vão fazer de R\$500,00. E finalmente outros vão fazer de 200, de 200... E até de R\$100,00. (sic)

A *semiotização de mundo* ocorre por meio dos seguintes processos: o de *transformação* e o de *transação*. Examinaremos, adiante, como o líder religioso Valdemiro Santiago realizou o seu pronunciamento.

Considerando a operação de *identificação*, tem-se as palavras “você”, “essa semente”, “ela”, “planta”, “Sê tu uma bênção”, “isso”, “reunião”, “bispos”, “pastores”, “laudo médico”, “gente curada”, “coronavírus”, “estado terminal”, “Deus”, “maravilha”, “exame”, “quem”, “propósito”, “eu”, “R\$1.000,00”, “cada um”, “muitos”, “me”, “outros”, “R\$500,00”, “200”, “R\$100,00”, “meu nome”, “bispa”. O vocativo “você” é utilizado pelo sujeito enunciador para estabelecer uma relação de interlocução com o seu público. “Essa semente”, “ela” e “planta” fazem referência ao produto a ser comercializado pelo pastor Valdemiro Santiago, o qual, em tese, possuía o poder de proteção contra o vírus da Covid-19, quando realizada a prática da sementeira.

Em “sê tu uma bênção”, famoso provérbio da Bíblia Sagrada¹⁰, se houvesse o plantio do feijão milagroso, por parte dos fiéis da igreja, resultaria na proteção divina e dos males causados pela Covid-19. Os dizeres que incentivam os devotos a realizarem essa prática da liturgia cristã estabelecem uma metáfora precisa aos ensinamentos de Cristo, de que se colhe o que se planta, ou seja, se plantarmos um feijão-miraculoso, colheremos o milagre da salvação.

O pronome demonstrativo “isso” se refere a uma possível indagação dos fiéis de que a prática da sementeira realmente surtiria efeito curativo. Os verbetes “reunião”, “bispos” e “pastores” foram empregados para fazer referência ao encontro

¹⁰ Gênesis, 12:2.

de líderes religiosos, o que visa a credibilizar e a legitimar o discurso efetuado pelo pastor em relação à eficiência do produto. O termo “*laudo médico/exame*” é utilizado em uma dupla função, em apelo às emoções humanas, neste caso, o medo do contágio do vírus. A relação estabelecida entre o discurso religioso e a comprovação científica realiza a remissão à legitimação do efeito surtido pela prática da sementeira e pelos usuários dos seus frutos.

O verbete “*gente curada*” faz referência a uma estratégia discursiva para validar a eficácia do produto vendido, contando com uma comprovação médica, por meio do laudo. “*Coronavírus*” é apresentado como o causador do mal, como uma praga apocalíptica, que aduz a um imaginário pautado em *saberes de crença*. “*Estado terminal*” refere-se a uma situação de passividade quanto à reversão do quadro clínico, e “*Deus*” é invocado como o agente de transformação. “*Maravilha*” é uma condição em que o realizador, o divino, leva o enfermo a um estado de cura, operando um milagre.

O pronome interrogativo “*quem*”, de valor indefinido, é utilizado para fazer referência aos sujeitos que possuem interesse na comprovação. O “*propósito*” realizado pelo “*eu*”, sujeito enunciador performado pelo Pastor Valdemiro Santiago, alude ao produto comercializado, configurando em um projeto de intencionalidade. Os valores “*R\$1.000,00*”, “*R\$500,00*”, “*200*” e “*R\$100,00*” são utilizados para referir-se ao preço a ser cobrado pelos feijões; o preço do produto, escolhido aleatoriamente, não aduz ao montante de custo da mercadoria, o que pode ser um indicativo de que as pessoas que possuem fé na prática da sementeira, e que possuem a quantia de R\$1.000,00, iriam optar por adquirir os feijões milagrosos.

A locução pronominal “*cada um*” está se referindo à caixa que contém o produto a ser comercializado, e “*muitos*” e “*outros*” remetem aos possíveis líderes que fariam a oferta, expressando que a prática da sementeira se figura como legítima no meio religioso, encontrando credibilidade em outros líderes que compactuam com esse propósito de Valdemiro Santiago (“*me*”). Por fim, “*Meu nome*” e “*da bispa*” são utilizados como uma estratégia de *captação* da atenção dos telespectadores para adquirirem o produto, tendo em vista que o nome desses líderes religiosos na semente instituiria autenticidade aos feijões.

Na operação de *qualificação*, os vocábulos “Sê tu uma *bênção*¹¹”, “*enganado*”, “*última reunião de bispos e pastores*”, “*laudo médico*”, “*gente curada*”, “*estado terminal*”, “*gravíssimo*” e “*maravilha*¹²” são usados como caracterizadores dos seres identificados. A palavra “*bênção*” atribui ao “*tu*” um desejo de ser ungido, tendo em vista a intervenção divina para a cura. O termo “*enganado*” foi possivelmente selecionado como uma estratégia de *preservação de fachada* (GOFFMAN, 2011), livrando o sujeito comunicante de uma possível polêmica acerca da veracidade sobre a prática da sementeira.

Em “*última reunião de bispos e pastores*”, remete-se a um encontro emergencial que visa a encontrar uma solução para a cura, evidenciando sua preocupação, e a de outros líderes religiosos, com a questão da saúde dos seus fiéis. Os vocábulos “*laudo médico*” e “*gente curada*” faz referência a um discurso que pretende se legitimar por meio da comprovação científica, em aproximação entre o campo médico e o campo espiritual. “*Estado terminal*” e “*Gravíssimo*” aludem à situação em que se encontrava o paciente acometido pelo vírus da Covid-19, o qual provavelmente viria a óbito, se não fosse pela intervenção divina semeada pelo grão miraculoso para operar “*maravilha*” e salvá-lo da morte.

Na operação de *ação*, os verbos e locuções verbais “*vai semear*”, “*vai nascer*”, “*que nascer vai estar escrito*”, “*é enganar*”, “*você é que tá*”, “*podemos dizer assim*”, “*operou e fez*”, “*tá ali*”, “*para quem quiser*”, “*que eu vou fazer é de*”, “*muitos que estão me assistindo também vão fazer de*” e “*tem*” orientam o sentido textual produzido pelo líder religioso. As locuções verbais “*vai semear*” e “*vai nascer*” são apresentadas como uma prospecção de uma ação a se realizar, em um momento necessário ao plantio, com o potencial de levar o fiel, contaminado pelo vírus, à cura. “*Que nascer vai estar escrito*” manifesta-se como o resultado terreno da prática da sementeira, acarretando uma figura simbólica para a manifestação divina.

“*É enganar*” e “*você é que tá*” foram provavelmente selecionados pelo Pastor Valdemiro Santiago em alusão a um testemunho de uma verdade, em um

¹¹ Apesar de a palavra “*bênção*”, nesse contexto, ser classificada como um substantivo para a Gramática Tradicional, a sua patemização realiza uma caracterização.

¹² Apesar de a palavra “*maravilha*”, nesse contexto, ser classificada como um substantivo para a Gramática Tradicional, a sua patemização realiza uma caracterização.

movimento de pergunta direcionada ao desmonte de possíveis questionamentos da veracidade da prática religiosa, em que a resposta remete a uma negação do pensamento crítico dos fiéis e de potenciais compradores. Para Charaudeau (2018), integrante ao *ethos* de “caráter”, temos a figura de *moderação*, que consiste em uma atitude de intermediação entre as partes envolvidas. Ela pode se manifestar por meio de declarações que temperam as ações ou as que se prestam à polêmica, em uma atitude ou postura de proteção da parte dos sujeitos envolvidos, tendo em vista incitar a insatisfação do público receptor.

A expressão “*podemos dizer assim*” revela a preocupação lexical do Pastor Valdemiro Santiago para realizar a *qualificação* do estado do paciente acometido pela doença (“Gravíssimo”), ao utilizar um denotador de retificação para *captar* a atenção dos telespectadores. “*Operou e fez*” aduz a uma melhora no quadro clínico do paciente, expressando uma simbologia que apresenta Deus como uma espécie de salvador do enfermo. Em “E *tá* ali o exame para quem *quiser*”, o verbo “*tá*” apresenta um valor de estaticidade do documento, o que pode levar à sua credibilidade e à veracidade de sua afirmação. Aliado a isso, “*quiser*”, conjugado no Futuro do Subjuntivo, expressa a possibilidade de qualquer indivíduo verificar as informações contidas no laudo médico.

As locuções verbais “Que eu *vou fazer é de*” e “muitos que *estão me assistindo também vão fazer de*” fazem referência à proposta que tanto o Pastor Valdemiro Santiago quanto outros líderes religiosos farão em relação aos feijões milagrosos para a prática da sementeira. Além disso, por meio da construção textual “muitos que *estão me assistindo também vão fazer de*” realiza um convite implícito para outras autoridades divinas proporem a oferta a seus fiéis tendo em vista assegurar a legitimidade do processo por meio do endosso de outras potestades. Por fim, o “*tem*” é utilizado em pretensão de reafirmar a credibilidade da prática da sementeira, visto a presença do nome do pastor e da bispa no produto.

Na última operação, a de *causação*, temos os *conectivos*¹³ “*mas*”, “*de*”, “*em*”,

¹³ A Gramática Tradicional concebe como conectivos apenas as classes morfológicas de conjunções, de pronomes relativos e de preposições. Entretanto, Bechara (1999) classifica como *denotadores* as palavras que não são catalogadas entre as dez classes gramaticais, mas que estabelecem uma função coesiva, revelando um encadeamento argumentativo.

“*assim*”, “*ali*”, “*para*”, “*também*”, “*finalmente*” e “*até*”. A conjunção adversativa “*mas*” estabelece uma relação lógica de restrição (CHARAUDEAU, 1992) que contradiz um posicionamento que poderia ser assumido pelos sujeitos destinatários, em um processo de prevenção da polêmica para promover a mercantilização dos feijões milagrosos. A preposição “*de*” apresenta um valor de especificação ao detalhar os atores envolvidos na reunião realizada.

A preposição “*em*”, de acordo com Cunha e Cintra (2001), indica, nesse contexto linguístico e nessa encenação languageira, uma *situação* (posição no interior de uma ocasião) pautada em uma *noção* (estado momentâneo ou permanente de um fenômeno) (Cf. CUNHA; CINTRA, 2001); neste caso, o paciente curado da enfermidade causada pelo vírus da Covid-19. A conjunção “*assim*” exprime uma ideia de conclusão e, concomitantemente, realiza uma ratificação da asserção anterior, ao afirmar, categoricamente, a gravidade em que se encontrava o indivíduo. O advérbio de lugar “*ali*” apresenta uma proximidade ou alcance do público-alvo com o documento de comprovação da cura, o que pode garantir a credibilidade à prática da sementeira.

A preposição “*para*” indica uma relação de *consequência*, de acordo com Sacconi (1999), como resultado de uma busca em interesse de uma concepção ilustrada por Valdemiro Santiago. “*Também*”, de acordo com Bechara (1999), exerce a função de um *denotador de inclusão*, ao realizar um convite implícito para que outros líderes religiosos convoquem os seus correligionários a adotarem a prática da sementeira. O advérbio de tempo “*finalmente*” expressa uma progressão na procura dos feijões milagrosos pelos fiéis e no valor cobrado pelo produto. O denotador de inclusão “*até*” revela a crença do Pastor Valdemiro Santiago na credibilidade de seu produto e em sua fé na liturgia cristã, ao associar o seu nome e da bispa ao grão a ser comercializado.

Quanto ao *ethos* discursivo produzido pelo Pastor Valdemiro Santiago, podemos evidenciar o apelo ao *ethos* de “virtude”, pelo fato de o líder religioso apresentar, em sua encenação, sinceridade, fidelidade e honestidade pessoal. Para Charaudeau (2018), essa construção da imagem de si é uma resposta a uma expectativa fantasiosa da instância cidadã, na medida em que esta, ao se deixar ser

representada, atribui ao líder a imagem de um homem ou de uma mulher que seja modelo de retidão e de honradez, como se a religião fosse uma garantia de que o(a) pastor(a) seja necessariamente nobre. Aliado a isso, temos o *ethos* de “caráter”, por meio da figura de *moderação*, mencionado anteriormente na análise do *corpus*, o qual pode se manifestar por uma estratégia que se previne à polêmica.

Em relação ao processo de patemização do discurso, certas palavras podem suscitar alguns efeitos possíveis no sujeito destinatário, tais como “gente *curada*”, “*estado terminal*” e “*gravíssimo*”. Além disso, algumas outras palavras que, a princípio, não possuem efeito patemizante se encaminham a despertar possíveis emoções nos interlocutores, tais como “*bênção*”, “*enganar*”, “*enganado*”, “*bispos*”, “*pastores*”, “*laudo médico*”, “*coronavírus*”, “*Deus*”, “*operou*”, “*maravilha*”, “*exame*” e “*meu nome e da bispa*”. Com isso, é possível afirmar que um discurso religioso encaminhe as emoções dos fiéis para cumprir com uma possível *intencionalidade* do sujeito enunciador (CHARAUDEAU, 2019).

No que tange à passagem de *saberes de crença* para *saberes de conhecimento*, o Pastor Valdemiro Santiago, ao propor uma possível solução para a contaminação causada pela Covid-19, baseia-se nas escrituras bíblicas como a área do conhecimento que possui a verdade e, por meio da prática da sementeira, busca convencer os fiéis a comprarem os “feijões milagrosos” e imunizarem a si e seus familiares. O *saber de crença*, evocado pelo líder religioso – mais especificamente o *saber de revelação* (CHARAUDEAU, 2017) –, por ser balizado na fé cristã, não possui argumentos para a sua descridibilidade, fomentando a proposta realizada pelo pastor como legítima e eficaz.

Considerações finais

O presente artigo buscou investigar, na encenação realizada pelo Pastor Valdemiro Santiago, quais foram os recursos linguístico-discursivos empregados para convencer os telespectadores a realizarem a compra dos feijões milagrosos e fazerem a prática da sementeira. Por meio desta investigação, pôde-se perceber que houve o uso de palavras com possíveis efeitos patêmicos para sensibilizar o

sujeito destinatário; a criação de um *ethos* discursivo que utiliza da *credibilidade* e da *legitimidade* de líder religioso para realizar a *captação* dos fiéis e a passagem do *saber de crença* como *saber de conhecimento* para persuadir o público-alvo.

A análise do *processo de semiotização de mundo* apresentou indícios que apontaram para uma construção discursiva que leva o interlocutor a aceitar a oferta dos “feijões milagrosos” (seis grãos), no valor de R\$1.000,00, como legítima, e que este processo espiritual, apesar de não possuir comprovação científica, é balizado pela fé irrestrita dos fiéis ao cristianismo. Uma das estratégias utilizadas para a atribuição de legitimidade à proposta do líder religioso em investigação é a realização de um convite implícito a outros bispos e pastores para realizarem a oferta do produto.

Em relação às hipóteses que nortearam esta pesquisa, percebemos como um possível efeito para o discurso produzido pelo Pastor Valdemiro Santiago a manipulação dos fiéis com uma visada patemizante, em expressão das comoções causadas pelo vírus da Covid-19 e pelas afetações acarretadas por sua infecção, tendo em vista realizar a venda dos feijões milagrosos. Além disso, é possível perceber uma validação discursiva que se engendra ao *imaginário social*, em que predominam o medo da morte e a intervenção divina. O uso da *identificação* e da *qualificação*, no *processo de semiotização de mundo*, contribuem para a realização de um discurso patêmico e persuasivo.

Esta pesquisa não pretendeu encerrar todas as discussões possíveis em relação ao *corpus* analisado. Uma investigação, com outro arcabouço teórico-metodológico, resultaria em novas constatações, o que poderia levar a novas perspectivas em relação ao discurso produzido pelo líder religioso, em compreensão da ampla dimensão de análises provenientes ao objeto empírico. Com isso, recomenda-se que outros analistas do discurso realizem perscrutações e contribuam para a divulgação de novas e profícuas concepções acerca do discurso religioso e sua intervenção na instância cidadã.

Referências

AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed., 4ª

Entretextos, Londrina, v. 23, n. 2, p.313-334, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: Modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Traduzido por Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/857/433>. Acesso em: 23 mai. 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. Para uma gramática do sentido numa perspectiva didática. Traduzido por Angela M. S. Côrrea. In: VALENTE, André C. (org.). *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 244-255.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia (org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009, p. 309-326.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27.

CHARAUDEAU, Patrick. Les conditions de compréhension du sens de discours. In: *Anais do I Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso*. Rio de Janeiro: CIAD - Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995a.

CHARAUDEAU, Patrick. Une analyse sémiolinguistique du discours. In: *Langages* n°117, Les Analyses du discours em France, Paris, Larousse, mars 1995b.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hackette, 1992.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GOFFMAN, Erving. Sobre a preservação da fachada*: Uma análise dos elementos rituais na interação social. In: GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaio sobre o comportamento face a face*. Traduzido por Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva.

SILVA, T. C.; SILVA, P. N. P.; GIESEL, C. C. M.
“Feijões milagrosos”: uma análise semiolinguística da comercialização da fé

Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PEREIRA, A. S. et al. *Metodologia da pesquisa científica*. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa Gramática: teoria e prática*. Atual editora: São Paulo, 1999.

*Recebido em: 23 maio 2023.
Aprovado em: 13 jul. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista
Revisora de língua inglesa: Areta Belo
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*

