



NÚCLEO CATAPHORA

# VI COGITE

Colóquio sobre Gêneros & Textos

06, 07 e 08 de junho de 2018  
CCHL – UFPI – Teresina (PI)

## ANAIIS

ISBN 978-85-509-0569-3

### ORGANIZAÇÃO

CAMILA RAYSSA BARBOSA DA SILVA

CAROLINA AUREA CUNHA RIO LIMA

LEILA RACHEL BARBOSA ALEXANDRE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
NÚCLEO DE PESQUISA EM TEXTO, GÊNERO E DISCURSO - CATAPHORA

VI COGITE – COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS & TEXTOS

# ANAIS

Do VI COGITE – Colóquio sobre Gêneros e Textos

1ª edição

ISBN 978-85-509-0569-3

## **Organização**

Camila Rayssa Barbosa da Silva  
Carolina Aurea Cunha Rio Lima  
Leila Rachel Barbosa Alexandre

Teresina (PI)  
Editora da UFPI  
06, 07 e 08 de junho de 2018

## VI COGITE – Colóquio sobre Gêneros & Textos

### **Realização**

Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - Cataphora  
Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGL)  
da Universidade Federal do Piauí (CCHL-UFPI)

### **Apoio**

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí – FAPEPI  
Centro de Ciências Humanas e Letras

### **Coordenação Geral**

Francisco Alves Filho

### **Comissão Organizadora**

Bruno Diego de Resende Castro  
Emanoel Barbosa de Sousa  
Lafity dos Santos Alves  
Leila Rachel Barbosa Alexandre  
Maria Lourdilene Vieira Barbosa

### **Comissão de Apoio**

Camila Rayssa Barbosa da Silva  
Carolina Aurea Cunha Rio Lima  
Leonardo da Cunha Sousa  
Mery Ruth Lustosa Torres

### **Comissão Científica**

Bárbara Melo (UESPI)  
Franklin Oliveira Silva (UESPI)  
João Benvindo de Moura (UFPI)  
Maraisa Lopes (UFPI)  
Maria Angélica F. de Carvalho (UFPI)  
Maria Inez Matoso Silveira (UFAL)  
Ribamar Lopes (UFPI)  
Shirlei Marly Alves (UESPI/PROFLETRAS)  
Thaís Ranieri (UFRPE/UAST)  
Valfrido da Silva Nunes (UFPE)  
Vânia Soares Barbosa (UFPI)  
Vicente Lima-Neto (UFERSA)  
Wellington Borges Gomes (UFPI)

### **Capa, Diagramação e Composição**

Leila Rachel Barbosa Alexandre

Os artigos que integram os Anais do V COGITE são de inteira responsabilidade de seus autores quanto a conteúdo e revisão.

### Dados Internacionais de Catalogação na Public

C718a

Colóquio sobre Gêneros & Textos (6.: 2018: Teresina, PI).

Caderno de Resumos e Programação [do] VI Colóquio sobre Gêneros & Textos / Organização: Camila Rayssa Barbosa da Silva, Carolina Aurea Cunha Rio Lima, Leila Rachel Barbosa Alexandre – Teresina: Núcleo Cataphora/EDUFPI, 2018.

253 p.

Modo de acesso: [www.coloquiocogite.com.br](http://www.coloquiocogite.com.br)

ISBN 978-85-509-0569-3

1. Linguística. 2. Gêneros do Discurso. 3. Referenciação. 4. Análise do Discurso. I. Título.

CDD: 410



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

**Reitor:** José Arimatéia Dantas Lopes

**Pró-reitor de Pós-Graduação:** Regina Lúcia Ferreira Gomes

**Pró-reitor de Pesquisa:** João Xavier da Cruz Neto

**Diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras:** Carlos Sait Pereira de Andrade

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras:** Alcione Correa Alves

### NÚCLEO DE PESQUISA CATAPHORA

**Coordenador:** Francisco Alves Filho

**Subcoordenador:** Emanuel Barbosa de Sousa

**Finanças:** Bruno Diego de Resende Castro

**Conselho Consultivo:** Maria Lourdilene Vieira Barbosa, Láfity dos Santos Alves e Leila Rachel Barbosa Alexandre

**Secretária:** Mery Ruth Lustosa Torres

**Comissão de divulgação:** Carolina Aurea Cunha Rio Lima, Camila Rayssa Barbosa da Silva, Leonardo da Cunha Sousa

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências Humanas e Letras  
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella  
Bairro Ininga, Teresina, Piauí.  
E-mail: [cataphora2008@gmail.com](mailto:cataphora2008@gmail.com)  
Site: <http://www.cataphora.com.br>  
Instagram: @nucleo\_cataphora

## **APRESENTAÇÃO**

O Núcleo Cataphora - Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - teve origem em 2008 como Grupo de Pesquisa. Surgiu como resultado de pesquisas na área de gêneros realizadas por mestrandos e graduandos do Curso de Letras (UFPI), orientados pelo Professor Doutor Francisco Alves Filho. Em 2013, o Grupo tornou-se oficialmente um núcleo de pesquisa da Universidade Federal do Piauí. Diante das várias pesquisas realizadas pelo Grupo, nasceu a necessidade de socializar e discutir os resultados desses estudos, o que culminou com a criação do I COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos, realizado em 2011.

O COGITE é um evento tanto de divulgação como de discussão de pesquisas sobre gêneros de texto/discurso e suas relações com a vida social. A realização do COGITE atende à necessidade da promoção de reuniões científicas que visem discutir temáticas bem delimitadas, de modo a se avançar teórica e metodologicamente na abordagem de fenômenos da vida sociocultural no Brasil e no Piauí. Este evento também se justifica face à necessidade de fortalecer os grupos e núcleos de pesquisa locais — caso do Núcleo Cataphora — contribuindo para a formação e fixação de jovens pesquisadores em nosso Estado. Também agrega a função de criação de um espaço para divulgação das pesquisas individuais realizadas por professores, pesquisadores, alunos de graduação, de pós-graduação e de estudantes que realizam iniciação científica.

**Bem-vindos ao VI COGITE!**  
**Comissão Organizadora**

## SUMÁRIO

O FANZINE NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO E DE MARCAS AUTORAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	7
Amanda Almeida Alencar de Souza	
A MOTIVAÇÃO COMO CONVITE PARA A LEITURA LITERÁRIA.....	25
Amanda Tamires Morais Gonçalves	
DIÁLOGO DIÁRIO DE SEGURANÇA – DDS: QUE GÊNERO É ESSE?.....	36
Andréia Dellano Mendes Nunes e Marize Barros Rocha Aranha	
A CONSTRUÇÃO DE REFERENTES EM COMENTÁRIOS DO JORNAL FAROL DE NOTÍCIAS: COMEMORAÇÃO DO DIA DA VISIBILIDADE LÉSBICA.....	46
Bruno Huann da Silva Nogueira	
A AQUISIÇÃO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR ESTUDANTES OUVINTES DE LETRAS-LIBRAS A PARTIR DO CONTATO COM ALUNOS SURDOS.....	59
Dalva Brandão Viana e Heron Ferreira da Silva	
A ESTILÍSTICA DO GÊNERO DISCURSIVO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	76
Eliane Pereira dos Santos e Valdulce R. Cruz Sousa	
ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES SURDO E OUVINTE NO ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS NO CAS-PI E APAE-PI.....	89
Francisca Lidiane de Sousa Lima e Sanatiana Gomes Alencar	
GÊNERO DISCURSIVO FICCIONAL TELENOVELA E AS INTERFACES COM OS CONTEXTOS REAIS.....	100
Francisco Renato Lima e Safira Ravenne da Cunha Rêgo	
MULTIMODALIDADE E TECNOLOGIA: A MATRIZ VERBAL DA LINGUAGEM EM BLOGS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	116
Geovan Pedro Silva de Macedo e Naziozênio Antonio Lacerda	
GÊNERO CHARGE: HUMOR E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO FACEBOOK.....	138
José Luan Sousa Oliveira	
UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA E PRODUÇÃO DE CRÔNICAS NA EJA.....	155
Larissa Nascimento de Oliveira e Alinne Souza Andrade	
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS.....	165
Márcia Antônia Dias Catunda e Mayumi Passos Lopes	

A LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UM OLHAR SOB A ARTICULAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS E A ANÁLISE DE DISCURSO.....	182
Marcos Paulo de Sousa Araújo e Maraísa Lopes	
ARGUMENTAÇÃO E REFERENCIAÇÃO: UMA ANÁLISE DO GÊNERO SPOT.....	195
Maria Francisca Oliveira Santos	
ASPECTOS DA ARGUMENTAÇÃO E DA RECATEGORIZAÇÃO METAFÓRICA NO GÊNERO SERMÃO ORAL.....	209
Max Silva Da Rocha e Maria Francisca Oliveira Santos	
A LINGUAGEM NÃO VERBAL EM GÊNEROS DA ESFERA PUBLICITÁRIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA MULTIMODAL.....	224
Talita Ferreira da Silva de Brito Arruda e Suelene Silva Oliveira	
ORALIDADE EM FOCO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS SEMINÁRIO ESCOLAR, LETRA DE MÚSICA E MÚSICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS.....	241
Vânia Maria Oliveira de Araújo	

## O FANZINE NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO E DE MARCAS AUTORAIS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Amanda Almeida Alencar de Souza (UECE)  
*amanda\_almeida\_alencar@hotmail.com*

**Resumo:** A busca por desenvolver na escola um trabalho com práticas sociais e autênticas de escrita com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo a construir uma aprendizagem significativa na qual eles possam expressar e compartilhar seus sentimentos e opiniões acerca do mundo cultural, fez com que eu refletisse sobre minha prática docente e desenvolvesse uma proposta de formação crítica a partir da produção de textos de modo que os alunos, à medida que entrem em contato com o letramento, através de práticas diárias de leitura, possam adquirir habilidades para utilizar a língua materna. Nesse sentido, o trabalho visa o ensino com os gêneros e não o ensino sobre gêneros, haja vista que é mais importante que o aluno consiga desenvolver ao longo de sua formação escolar uma ação linguística produtiva e capaz de se adequar à realidade. Por isso, ao ter contato com vários gêneros textuais, através de oficinas de leitura e escrita, o aluno pode progressivamente construir indícios de autoria em seus textos. Apesar de já sabermos da existência de trabalhos significativos sobre letramento e escrita – destacamos os de Bakhtin (2000); Kato (1987); Kleiman (1995, 2005); Koch e Elias(2016); Melo(2015); Mollica e Leal (2012); Rojo (2000, 2009); Soares (2009); Street (2014) – constatamos que a abordagem no que se refere ao uso das práticas de letramento, voltadas para a produção escrita na EJA, ainda não conseguiram transformar significativamente a realidade da sala de aula, principalmente no que tange à elaboração de textos autorais, como revelam as pesquisas de Possenti (2002, 2009) e Adam (2011). De acordo com Andraus (2009), a produção de fanzines colabora para o desenvolvimento de um texto autoral, uma vez que o aluno torna-se autor de sua obra e ainda é capaz de se fazer ouvir. Nessa perspectiva, a prática com zines amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos em produzir textos.

**Palavras-chave:** Fanzine. Letramento. Marcas autorais.

### 1 Introdução

É inquestionável a importância da aquisição da língua portuguesa para o acesso à informação do mundo letrado, em um tempo no qual a comunicação, muitas vezes, desvaloriza o contato oral e supervaloriza as informações escritas. À escola não compete um estudo limitado e defasado que prepare o aluno apenas para decodificar, mas o coloque em desafio, proporcionando um ensino reflexivo para uma leitura crítica do mundo e dos textos. Ensino este que requer do educando a formação básica voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus falantes, de modo que isto seja perceptível por meio da



oralidade e das práticas de escrita, que possibilitam ao aluno o domínio pleno da língua materna.

Quanto à problematização, partimos do pressuposto que é preciso promover na escola um trabalho com práticas sociais e autênticas de escrita com alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), no ensino fundamental, de modo a construir uma aprendizagem significativa na qual eles possam expressar e compartilhar seus sentimentos e opiniões acerca do mundo cultural. Diante disso, esse trabalho se justifica pelo fato de desenvolver uma proposta de formação crítica a partir da produção de textos de modo que os estudantes, à medida que entrem em contato com o letramento através de práticas diárias de leitura, possam adquirir habilidades para utilizar a língua materna, e, por conseguinte, também aprendam a se posicionar acerca de várias temáticas pertinentes à sua vida e ao mundo.

Esse trabalho consiste em uma pesquisa-ação que trabalha a contribuição que o letramento em vários gêneros textuais possibilita aos alunos, a partir de práticas sociais e autênticas de escrita, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, com marcas de autoria nos textos dos alunos. Além disso, a proposta desse trabalho está fundamentada na ideia de aproximar a escola e o ensino de Língua Portuguesa da realidade do aluno e oferecer-lhe ferramentas para a sua atuação consciente na sociedade letrada em que vive, sem esquecer a valorização que sempre deve ser feita dos saberes adquiridos fora da escola, como afirma Geraldi (2003).

Assim, foi realizado um questionário para conhecer as preferências de leitura dos alunos de uma turma da EJA IV (correspondente ao 6º e 7º anos do ensino fundamental) e compreender melhor o perfil dos estudantes para adaptar as leituras ao universo de conhecimento deles. Em seguida, foram realizadas, em sala, atividades de leitura e escrita que auxiliam na construção do letramento social dos alunos, a partir de uma oficina de fanzines. Dessa forma, constatou-se que a compreensão de letramento como uma prática comunicativa situada em contextos sociais e que os eventos de letramento são atividades particulares que exercem um importante papel na vida das pessoas, como apontam os estudos de Street (2014).

Além disso, observou-se também marcas ou indícios de autoria, como afirma Possenti (2009), nas produções escritas pelos alunos, o que nos aponta para a comprovação de que, quanto mais o aluno tem contato com uma diversidade textual, ou seja, com os diferentes tipos de letramentos que circulam socialmente, ele passa a ampliar, a diversificar e a enriquecer sua capacidade de produzir textos orais e escritos, além de aprimorar sua capacidade de recepção, isto é, de leitura, compreensão e interpretação de textos.

Nesse sentido, esse trabalho possibilita desenvolver em sala de aula uma intervenção na qual os valores associados à leitura e ao domínio da escrita, em uma diversidade de eventos (situações de interação), podem garantir a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes nas situações cotidianas de comunicação.

## **2 O ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Falar, hoje, sobre o ensino de Língua Portuguesa e a formação do educando, é repensar sobre o uso produtivo da língua materna e como isso pode ser inserido na proposta curricular da escola, principalmente quando o público é formado por jovens e adultos que interromperam, por vários motivos, a vida escolar. Assim, ela precisa estar voltada para a formação de cidadãos conscientes, que compreendam que o estudo da língua materna vai além das atividades desempenhadas em sala de aula, e que podem ser utilizadas em várias práticas sociais.

Em outras palavras, é necessário fazer com que os alunos, a partir dos seus conhecimentos de origem, percebam que os conhecimentos compartilhados e adquiridos na escola são significativos e podem contribuir para sua inserção social enquanto cidadãos, pois o ato de ler não se restringe à simples leitura de textos escritos, mas à capacidade de decodificar e ampliar a compreensão do mundo; e a capacidade de escrever não se reduz apenas ao registro escrito de um símbolo ou de um código, mas promove ao indivíduo a possibilidade de expressar-se e produzir novas ideias.

Nesse sentido, refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa faz com que se perceba a necessidade de pensar nas funções sociais da linguagem e que, através do ensino de leitura e escrita de diversos gêneros textuais que

circulam na sociedade, o aluno não garante apenas o desenvolvimento linguístico, como também passa a diversificar sua participação social, como cidadão, ao exercer adequadamente o uso da linguagem.

O ensino de Língua Portuguesa deve estar alicerçado em atividades que propiciem a reflexão do uso da língua materna, através da leitura e produção de variados gêneros textuais, para que, assim, o aluno seja motivado a fazer, do espaço da escola, um local em que se inicie a compreensão das relações sociais do mundo em que está inserido.

### **3 Leitura e Letramentos na escola**

A concepção de leitura deve ser entendida como uma prática social de letramento, ou seja, um conjunto de atividades que podem se materializar através da escrita. Entender a leitura como prática social significa considerar as finalidades e os seus fatores contextuais, pois ela é um instrumento que possibilita o questionamento de valores e ideologias veiculadas pela sociedade, além de contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e seus deveres, como afirma Kleiman ( 2004, p. 15):

[...] os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

O ato de ler significa, ainda, compreender que a atividade de construção de um texto faz com que se acione uma rede ideológica de valores e de crenças construídos no meio social, que terá relações com os aspectos cognitivos e o contexto de vivência do leitor.

A concepção de leitura é refletida no trabalho pedagógico em sala de aula quando se percebe que são desenvolvidas, no espaço escolar, atividades que priorizam práticas de leitura condicionadas à mera decodificação, o que condiciona a leitura a uma atividade enfadonha e cansativa, cujo objetivo final é realizar uma avaliação, o que faz com que o aluno encare o ato de ler apenas como uma obrigação das atividades escolares.

Diante disso, Kleiman (1996) defende a necessidade de privilegiar o compartilhamento de informações e experiências acerca do texto para formar sujeitos letrados e não apenas alfabetizados.

A principal tarefa da escola é ajudar a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre os objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos.

Por isso, a importância de saber diferenciar alfabetização e letramento. Conforme a autora, o indivíduo letrado além de entender e interpretar o que vê no código escrito e visual, consegue fazer uso do conhecimento que adquiriu com a leitura, em práticas sociais que necessitam da leitura e da escrita. Como por exemplo, ao ler um texto cujo vocabulário é desconhecido, o aluno que apresenta domínio da leitura, consegue desenvolver mecanismos para descobrir o significado de palavras a partir do contexto em que foram empregadas no texto.

Sendo assim:

A diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. (KLEIMAN, 1999, p. 90)

Conforme afirma Kato (2007), a preocupação com a leitura deve partir do processo de formação do leitor, tendo em vista que os problemas de aquisição de leitura do indivíduo perpassam o universo escolar, há que se conhecer a que práticas de leitura o indivíduo foi submetido e como faz uso dela no contexto social. Desta forma, o desenvolvimento de habilidades de leitura só será possível se houver uma interação do indivíduo com práticas que viabilizem a compreensão das relações estabelecidas em um texto.

A partir das reflexões a respeito da leitura, é preciso ressaltar que os PCN, publicados no final do século XX, 1998, pelo MEC, foram elaborados para atender, de um lado, o respeito às diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país; e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais, comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Para que assim, a escola seja um local que permita as nossas

crianças e jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Segundo os PCN (1998, p.33), o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é o domínio pleno da linguagem. E dentro disso está o efetivo ensino da leitura, para o domínio de uma competência leitora dos alunos: “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.”

É preciso fazer com que os alunos vejam a leitura como algo interessante e desafiador, algo que conquistado plenamente, dará autonomia e independência, por isso, é necessário deixar os alunos confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Assim sendo, a escola contribui no processo de socialização dos saberes tanto mais sejam democráticos e eficazes. Por isso, ela deve promover práticas de leitura e de escrita para oportunizar aos alunos o acesso ao saber acumulado pela sociedade, de modo a diminuir a injustiça social, formando sujeitos conscientes de seu papel social.

#### **4 Produção escrita e Gêneros discursivos**

A produção escrita é uma das habilidades mais importantes para o sucesso dos alunos em suas vidas. É através do ato de escrever que se materializa tudo o que foi construído com os conhecimentos prévios do indivíduo, a sua interação com a leitura e o meio social.

Desse modo, percebe-se que a prática com a escrita na escola necessita de interação, que é um aspecto fundamental para que haja aprendizagem entre alunos e professores. De acordo com Vygotsky (1934/1989, p.115): “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.”

Logo, é por meio de situações em que os alunos tenham que interagir com outras pessoas que eles desenvolverão capacidades que correspondam aos usos sociais da linguagem.

É no momento da elaboração de textos que percebemos a insegurança e a angústia do aluno em relação ao ato de escrever, ou por não saber o que escrever, não ter ideias e conhecimento sobre o assunto sugerido nas propostas de produção textual, ou por desconhecer as características e os elementos que compõem a estrutura e as condições da situação em que socialmente é produzido o gênero textual. Portanto, é interessante observar que, para que o aluno tenha prazer pela escrita, ele precisa gostar de leitura e compreender que através de ambas, conseguimos ampliar nosso conhecimento sobre quem somos e onde vivemos.

Dessa forma, formar um aluno-escritor competente contribui para que haja a democratização do ato de escrever, promovendo ao estudante o desenvolvimento do domínio social de comunicação, quer seja pela oralidade, quer seja pela escrita.

A prática com gêneros discursivos na escola permite o desenvolvimento de um trabalho que visa auxiliar os alunos a compreenderem as relações que se estabelecem entre os interlocutores em diferentes esferas de atividade. Permite, ainda, propiciar a reflexão sobre a linguagem em situações de uso real e em situações sociais autênticas.

Marcuschi (2008) defende que a língua não é um conjunto rígido de normas, mas um sistema variável, que se modifica a cada situação de uso. Por essa razão, desde o momento da concepção de um texto, o autor deve se preocupar com o interlocutor previsto e também saber adequar o gênero à situação de interação social, cujo uso da língua será realizado.

Ainda de acordo com Marcuschi, o gênero textual é um elemento importante da estrutura comunicativa da sociedade, que retrata relações de poder e estruturas de autoridade dentro das instituições. Para esse autor, os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição de características.

No tocante à prática com gêneros textuais/discursivos em sala de aula, Oliveira (2010) explica que ainda falta consenso em relação à didatização do conceito de gêneros, em outras palavras, os diferentes posicionamentos pouco contribuem para orientar os

professores na prática diária com os alunos, o que muitas vezes se percebe é um ensino voltado ao “engessamento” de estruturais textuais, em que o aluno precisa incorporar o modelo de texto estudado em sala para se tornar um eficiente produtor de textos. Essa abordagem nos revela que o ensino com gêneros textuais consiste apenas em reproduzir variados textos que circulam socialmente, o que pouco colabora na formação do aluno no que diz respeito à elaboração de textos autênticos.

Bronckart (1999) enfatiza que o objetivo em trabalhar com gêneros não é torná-los “objetos reais de ensino, mas utilizá-los como quadros de atividade social em que as ações de linguagem se realizam.” Nessa perspectiva, enquanto mais o aluno tiver em contato com os diferentes gêneros textuais haverá o desenvolvimento de uma ação linguística que prepare o estudante para lidar com as mais diversificadas situações sociocomunicativas da realidade.

Nesse sentido, a estratégia desenvolvida em sala com os gêneros e não o ensino sobre gêneros é mais importante para que o nosso aluno consiga desenvolver ao longo de sua formação escolar uma ação linguística produtiva e capaz de se adequar à realidade. Para que assim, a sala de aula torne-se um espaço de práticas comunicativas situadas em contextos sociais que exercem um importante papel na vida de indivíduo.

Oliveira (2010) defende que os gêneros são “os elementos estruturadores da vida social”, logo, a partir de uma proposta de ensino com gêneros em que se construa uma comunidade de aprendizagem, que colabora para a formação crítica, consciente e atuante dos indivíduos nas situações cotidianas de comunicação, torna-se possível compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo e assim, construir sua própria interpretação.

Como orientação para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho voltada para a perspectiva da aprendizagem situada, Oliveira explicita que:

uma concepção transdisciplinar de conhecimento, uma visão aberta ou integrada de currículo, uma ruptura em relação ao tempo e espaço lineares e a processos hierárquicos, uma concepção de aprender diferenciada que leva em conta ‘formas de aprendizagem situadas’, mobilização social, intersubjetividade, dialogismo e reflexividade (OLIVEIRA, 2010, p. 115)

Portanto, é preciso promover vivências em sala de aula, a partir de textos situados em contextos reais de produção, com os mais variados gêneros textuais, para que os alunos possam adquirir uma aprendizagem significativa em suas vidas.

Tendo em vista que esse trabalho tem como público-alvo alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), percebe-se no fanzine uma importante ferramenta para auxiliar no desenvolvimento da produção textual, uma vez que possibilita uma escrita livre de amarras e de modelos pré-estabelecidos.

Com efeito, com apoio em Campos (2009), verificamos que:

[...] propor aos alunos a produção de textos em uma situação em que a escrita cumpra sua função social é um desafio para o educador. É importante tornar público o texto do aluno, o resultado final do processo de trabalho: comunicar, convencer, explicar, ou seja, fazer com que o texto seja lido. (p.1)

Além de aproximar os alunos da expressão escrita, o fanzine propicia também o compartilhamento de ideias, a ampliação do repertório sociocultural e a elaboração de marcas de autoria nos textos, uma vez que a autoria implica na construção da singularidade de cada um, em outras palavras, o aluno-autor desenvolve a capacidade de se posicionar como sujeito-autor de seu texto.

## **5 Fanzine: Letramento e marcas autorais**

Mesmo com toda revolução tecnológica invadindo a maioria dos lares brasileiros com tantas informações e o uso excessivo de meios digitais e aparatos tecnológicos, ainda percebe-se, nos últimos anos, uma produção significativa de fanzines e zines. Estes, muitas vezes, utilizados para que os alunos possam expressar sua visão de mundo ou opinar acerca de uma temática estabelecida, por isso optamos pela produção coletiva de um fanzine, como ressaltam estudos de Guimarães (2005) e Magalhães (1993).

Fanzine ou apenas zine é uma publicação artesanal e alternativa que se caracteriza por apresentar um caráter libertário e pelas marcas expressivas de autoralidade, por não ser determinado por metodologias estruturadas e expor conteúdo “espontâneo”, esse gênero



textual possibilita aos seus autores publicarem o que querem e/ou pensam. Henrique Magalhães faz uma distinção entre fanzine e revista alternativa:

O fanzine apresenta-se como um boletim, veículo essencialmente informativo, órgão de fãs-clubes ou de aficionados. Ou seja, a matéria-prima do fanzine é a informação, como artigo, entrevista, matéria jornalística. Na revista alternativa encontra-se a produção artística propriamente dita: contos, poesias, ilustrações, quadrinhos, etc. (MAGALHÃES, 1993, p. 15)

Tendo em vista que o público-alvo desse trabalho é formado por alunos da EJA, houve a necessidade de desenvolver em sala de aula uma proposta de atividades com práticas de letramentos a partir de uma abordagem colaborativa entre todos (aluno-aluno, aluno-professor). A escolha pelo gênero fanzine promove ao aluno a ampliação do conhecimento sobre si mesmo e o mundo que o cerca, o desenvolvimento do senso crítico e a construção das marcas de autoria em seus textos, além de tudo isso, possibilita o exercício da cidadania, como aponta Nascimento (2010):

“o fanzine tem margeado a escola e, mesmo sendo de baixo custo, não o incluímos na sala de aula como um recurso pedagógico que possibilita o exercício da cidadania, da criatividade e da criticidade, além de ampliar o olhar ante as imagens que nos são postas.” (p. 123)

Dessa forma, as práticas de letramento contribuem para que haja a democratização do ato de escrever, promovendo ao estudante o desenvolvimento do domínio social de comunicação, quer seja pela oralidade, quer seja pela escrita. Além disso, favorece na aprendizagem e na melhora da autoestima dos alunos, contribui para aproximação do aluno com produção escrita, de modo a melhorar sua forma de se expressar não só na escola como também com os amigos e os parentes.

Como afirma Rojo (2009), as práticas e eventos de letramentos de que as pessoas participam cotidianamente, através da leitura e da escrita, colaboram para acionar o conhecimento de mundo e para relacioná-lo com os temas dos textos encontrados socialmente.

O uso de fanzine pode ser um valioso exercício de leitura e escrita por possibilitar o aluno se tornar o autor de sua obra e de se fazer ouvir. Dessa forma, a atividade de

produção escrita passa a ser um importante instrumento de fortalecimento à voz dos muitos jovens e adultos que estão na escola e precisam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão, a partir de atividades como o fanzine, por exemplo, podem-se produzir respostas aos textos que escutam e leem, possibilitando melhor expressividade oralmente ou por escrito.

De acordo com Andraus (2009), a produção de fanzines colabora para o desenvolvimento de um texto autoral, uma vez que o aluno torna-se autor de sua obra e ainda é capaz de se fazer ouvir. Nascimento (2010, p.215) ainda destaca que “a prática zinesca veicula formas de aprender, construindo e reconstruindo saberes que potencializem o poder de intervir como sujeitos pensantes no meio sociocultural.”

Nessa perspectiva, esse trabalho visa a colaborar para a formação crítica do aluno, de modo que este perceba como os discursos se relacionam e que a partir deles pode-se adquirir autonomia e empoderamento social nas mais variadas situações sociocomunicativas.

A prática de letramento em EJA aliada ao desenvolvimento de indícios de autoria em textos, associa-se a uma concepção pedagógica a qual permite ao aluno reconhecer-se como sujeito naquilo que produz, pois, a formação para a cidadania vai além dos muros da escola. Ela está alicerçada no cotidiano das relações dos indivíduos e no conjunto das organizações da sociedade. Com isso, o espaço escolar passa a ser visto como um local de acesso à cultura e ao conhecimento historicamente produzido e também de possibilidades para as vivências que constroem o fortalecimento da democracia e promoção da cidadania de jovens e adultos das camadas populares, que possuem limitações de inúmeras naturezas para alcançarem a superação da desigualdade social e a quebra do ciclo de pobreza no qual estão inseridos.

Por isso a importância de perceber, mesmo que de forma tímida e sutil a presença de elementos que possam comprovar a existência de autoria, de acordo com a visão de Possenti (2009), que defende a ideia de que “um bom texto tem que incluir marcas de autoria” e o posicionamento de Adam (2011), que relaciona a noção de autor ao conceito de responsabilidade enunciativa, ou seja, para manifestar suas impressões sobre o mundo, o

autor faz escolhas linguísticas que permitem reconhecer o maior ou menor comprometimento com o que diz.

Ainda sobre autoria, Possenti destaca a importância dos seguintes elementos:

Por um lado, deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido[...] (POSSENTI, 2009)

A partir do desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas para a EJA, que promovem a construção das marcas autorais em produções textuais, pode-se colaborar com o uso produtivo da língua materna, dentro e fora da escola, e contribuir com a formação dos alunos por meio de atividades em sala de aula que auxiliam em muitas práticas sociais.

## **6 Uma proposta de letramento com fanzines**

Propõe-se nesta seção apresentar uma sequência de atividades inspirada nos projetos de letramento: planos de atividades que desenvolvem o letramento do aluno, como explica Kleiman (2007):

Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Levando em consideração que os alunos da EJA possuem especificidades diferentes quanto à necessidade de ter acesso ao conhecimento, desenvolvemos o projeto de letramento em três etapas. Assim, descrevemos as características de cada uma delas:

Na etapa inicial foram realizados momentos de leitura compartilhada e individualizada com os alunos sobre a importância de estudar e adquirir novos conhecimentos, para que houvesse debate, troca de ideias e opiniões acerca da relevância dessas leituras para a vida deles; foram utilizados vários textos verbais e não-verbais, dentre eles imagens retiradas de revistas (pessoas que mudaram sua vida através dos estudos), a história “O sábio e o barqueiro” (sabedoria popular) e o curta-metragem “Vida Maria”

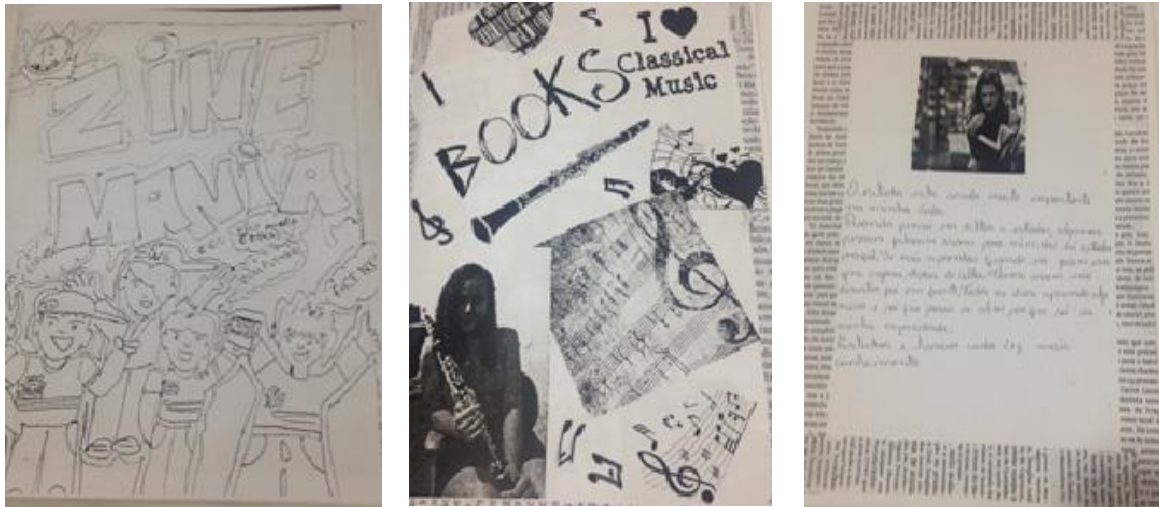
(produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos). Esse momento foi imprescindível para o trabalho, pois ouvir cada aluno significa valorizar o saber e a cultura que ele traz para a escola e muitas vezes não é dada a devida importância; a partilha de saberes favorece a elaboração de subsídios para a prática escrita e, também, possibilita o envolvimento e o engajamento com a atividade que será desenvolvida em sala.

Esse primeiro momento foi interessante para aproximar as leituras com os conhecimentos e saberes adquiridos fora da escola, foi possível ampliar o horizonte de expectativas dos alunos e tentar construir um repertório sociocultural diverso e produtivo.

Já na segunda etapa, por sua vez, houve a produção inicial e a organização do portfólio individual (acompanhamento da evolução e do crescimento no desempenho da escrita) de cada aluno. Em seu caderno, o estudante poderia relatar suas vivências, ideias e opiniões, principalmente foi uma oportunidade para aqueles alunos que ainda não se sentem confortáveis para participar ativamente das atividades coletivas. Todos expressaram o que pensavam e fizeram através de desenhos, imagens (colagem) e textos.

Antes de iniciar a terceira etapa, foi apresentado aos alunos um fanzine, construímos uma visão geral desse gênero discursivo e os alunos ficaram em duplas para compartilharem o que produziram.

Em relação à terceira etapa, ocorreu a elaboração das páginas dos fanzines/zines, antes de elaborar a versão final de seus textos, as duplas poderiam realizar reflexões sobre a escrita e o conteúdo do que foi produzido. Nesse momento foi oportunizada a intervenção do professor, uma vez que foi acordado que não poderiam ser utilizadas palavras de baixo calão e nem qualquer ato de agressão ou apologia à violência. Para a confecção dos zines, foi disponibilizado aos alunos um material complementar (revistas, jornais, imagens, papel ofício, tesoura e cola) para caracterizar e tornar ainda mais criativa ainda mais a produção escrita dos alunos.



Fonte: Fanzines produzidos pelos alunos da EJA IV.

Acreditamos que assim poderemos desenvolver com alunos da EJA a ampliação de noções de letramento, para que eles possam entender e circular por várias situações comunicativas e, a partir do conhecimento de mundo e dos saberes adquiridos por meio de experiências com o outro e o meio, possam exercer sua cidadania demonstrando seu conhecimento quer seja pela oralidade, quer seja pela escrita, de forma autoral e crítica.

## 7 Análise de dados e Resultados obtidos

Após as experiências vivenciadas em sala e o conhecimento adquirido a partir das atividades descritas em todas as três etapas descritas na seção anterior, cada aluno teve a oportunidade de reavaliar e elaborar a versão final de seu texto e estes foram organizados em um fanzine ou zine que circulou pela turma e faz parte do acervo da biblioteca.

Para conduzir a orientação de autoavaliação, os alunos ficaram em duplas e foi solicitado que eles observassem a ideia (o conteúdo), a opinião que fazia parte do texto (contra/ a favor) e se havia algum exemplo de mensagem que fizesse referência a fatos que não estavam diretamente nos textos.

Vejamos, então, um exemplo de uma das produções escritas pelos alunos da EJA e as considerações que serão realizadas mediante os elementos que fazem parte do texto produzido em sala.

### Por que é importante conhecer?

O estudo está sendo muito importante na minha vida. Quando pensei em voltar a estudar, algumas pessoas falaram assim: Você vai estudar pra quê? Se não aprendeu quando era jovem imagine agora, depois de velha. Mesmo assim não desistir, fui em frente! Todos os dias aprendo algo novo e sei que posso ir além, porque sei da minha capacidade.

Estudar e buscar cada vez mais conhecimento.



Fonte: Texto do Zine de uma aluna da EJA IV

Os trechos destacados no texto acima mostram os indícios de autoria e como a aluna consegue, embora que de forma ainda embrionária, reforçar o seu discurso e conseguir utilizar as vozes de outros contextos para expressar sua opinião, sua voz e seus sentimentos.

A partir do que defende Possenti (2009), tornar-se autor de um texto requer algumas atitudes: dar voz aos outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto e saber como dar voz aos outros no texto. Essa perspectiva de abordagem procura observar como o autor desenvolve estratégias textuais para apresentar a polifonia no texto; separar seu posicionamento diante dos fatos e das opiniões, ou retomar o que foi dito antes com o propósito de elucidar, resumir e também, apresentar pontos de vista distintos sem se contradizer.

Ainda podemos constatar que a confecção do fanzine é uma exemplificação de que os jovens podem ser agentes de letramentos, ou seja, ele possibilita o indivíduo criar a partir de suas crenças e experiências e possa distribuir sua obra para outras pessoas, de modo a potencializar a força de sua mensagem para o mundo, como afirma Souza (2011):

O fanzine, por seu formato simples e barato, democratiza e circula conhecimentos, favorecendo aprendizagens mais democráticas e coletivas, rasurando as

interdições que envolvem a compra e a circulação de materiais escritos, tais como jornais e livros. (SOUZA, 2011. p.118)

Nesse sentido, a maneira de fazer o fanzine também pode ser vista como uma tentativa de (re)construção da identidade do jovem que pode encontrar através da atividade zinesca uma forma de resistência às adversidades sociais que excluem e controlam o acesso à cultura e às informações do mundo.

Mais do que construir um artefato cultural, o fanzine apresenta uma elaboração multimodal que pode contribuir, dentro ou fora de sala de aula, com a formação e a inserção social de jovens que precisam avançar em relação à compreensão do que leem e veem no mundo.

## **8 Considerações Finais**

A produção escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma atividade complexa, devido às especificidades da alfabetização já tardia e à falta de autoria na produção dos textos escritos.

O ingresso nas práticas de letramento não garante ao aluno domínio dos gêneros textuais que circulam na sociedade, mas contribuem para a articulação do discurso próprio em detrimento do uso excessivo do discurso do outro.

Buscou-se evidenciar que, a partir das práticas de letramento com a produção de fanzines, os alunos constroem marcas de autoria usando escrita criativa e crítica, permitindo ao professor dimensionar e avaliar a qualidade dos textos escritos. A autoria de textos possibilita a construção de aprendizagem significativa na qual os discentes expressam sentimentos e opiniões.

Além de possibilitar a ampliação do repertório sociocultural dos alunos da EJA, o gênero fanzine promove o pertencimento, a troca de ideias entre pessoas e o desenvolvimento das marcas de autoria durante a produção textual.

É mais importante que o aluno consiga desenvolver em sua formação escolar uma ação linguística produtiva e adequada à realidade social. Os resultados encontrados a partir desse trabalho evidenciam que aos poucos os alunos recontextualizam os discursos sociais e conseguem expressar em pequenas produções os indícios de autoria em seus textos.

## Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2.ed.rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRAUS, Gazy. **A independente escrita-imagética caótico-organizacional dos fanzines: para uma leitura/feitura autoral criativa e pluriforme**. Trabalho apresentado ao Eixo 14 – Escritas, imagens e criação. Diferir no 17º COLE. Campinas, 2009.

BAKTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º. e 4º. ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Inep. **Redação no ENEM 2016 - Cartilha do Participante**. Brasília: MEC, 2016.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. **Fanzine: da publicação independente à sala de aula**. Pôster apresentado no III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1969.

FORTALEZA, Secretaria Municipal de Fortaleza. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

GUIMARÃES, Edgar. **Fanzine**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, n 53, p.1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Preciso “ensinar” o letramento? In: **Linguagem e letramento em foco**. CEFIEL/MEC, 2005.



KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MELO, B.O.R. A contribuição de Linguística e das práticas de letramento para o ensino de gêneros da esfera do argumentar. In: ARAÚJO, A.S. e outros. **Reflexões linguísticas e literárias**. Fortaleza: HBM Digital, 2015.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NASCIMENTO, Ioneide Santos do. Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico. In: Muniz, C. (Org). **Fanzines autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza: edições UFC, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e Letramento. In: **Revista brasileira de Linguística Aplicada**. Vol.10. nº 02. Belo Horizonte, 2010.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: **Índícios de autoria**. Florianópolis: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. Enunciação, autoria e estilo. In: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009a.

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. In: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009b.

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

\_\_\_\_\_. **A prática de linguagem em sala de aula**. Praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## A MOTIVAÇÃO COMO CONVITE PARA A LEITURA LITERÁRIA

Amanda Tamires Morais Gonçalves (UECE)  
*tamires.goncalves@uece.br*

**Resumo:** O presente artigo apresenta uma proposta de atividade literária fundamentada no conceito de sequência básica de Cosson (2006) e nas contribuições de Candido (2004), Bosi (2003) e Pereira (2008). Nosso trabalho objetiva colaborar para a formação de professores da educação básica no que concerne às aulas de leitura de textos literários com a apresentação de uma proposta didática aplicável às turmas dos últimos anos do ensino fundamental. Em uma perspectiva de letramento literário, a atividade desenvolvida em torno do conto “Restos de Carnaval”, de Clarice Lispector, vislumbra o ensino literário numa abordagem de destaque da presença do lúdico, com enfoque no aspecto cultural presente no conto, pois, assim como defende Candido (2004), entendemos que os valores repercutidos socialmente são reafirmados ou negados na literatura, o que contribui para o ensino literário direcionado para a reflexão sobre os valores sociais. Utilizamos a sequência básica constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, como conceito que configura o nosso trabalho. Entendemos que a motivação é o fator diferencial para uma atividade literária envolvente e incentivadora do processo leitor. Consideramos que a elaboração de atividades que proponham uma imersão do aluno no universo lúdico favorece a leitura motivada tornando-se de veras significativa para os discentes.

**Palavras chave:** letramento, conto, motivação.

### 1 Considerações iniciais

O ensino de literatura ainda realiza-se, muitas vezes, de forma mecânica, sem buscar estímulo a fim de proporcionar uma leitura motivada e significativa para o discente. Acreditamos que a elaboração de atividades que proponham uma imersão do aluno no universo lúdico favorece o ensino literário e é um caminho para a leitura literária na educação básica. Dessa forma, intencionamos com esse trabalho apresentar uma proposta de leitura de texto literário elaborada a partir do conceito de sequência básica proposto por COSSON (2006), na qual o autor sugere que, para uma leitura motivada, é importante planejar e dividir o processo de leitura em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A atividade a ser desenvolvida tem como texto de análise o conto “Restos do Carnaval” da autora Clarice Lispector. O conto faz parte da obra Felicidade Clandestina, da mesma autora, publicada em 1971.

## 2 A escolha do texto

Antes de pensar nos quatro passos da sequência básica sugeridos por Cosson (2006), é preciso dedicar-se à escolha do texto. Dois motivos levaram-nos à escolha de “Restos do Carnaval”. A representatividade da autora foi um deles. Clarice além de ser uma autora renomada, se popularizou bastante através das redes sociais. Excertos de sua autoria são comumente encontrados em páginas como o Facebook e o Instagram, onde existem, inclusive, páginas dedicadas exclusivamente a postagens de trechos de sua obra. Como exemplo, selecionamos a página de Instagram @claricelispectorfrases, na qual podemos encontrar postagens como a apresentada na figura abaixo, que exemplifica a reprodução dos textos da autora nas redes sociais:



Disponível em: < <https://www.instagram.com/p/BBaG2rIKLYz/?hl=pt-br&taken-by=claricelispectorfrases> > Acesso em 04 de jan. 2018.

As redes sociais têm como uma das principais características o rápido compartilhamento de mensagens entre seus usuários, esse fato desperta nossa atenção por entendermos que há dois perfis de usuários das redes que compartilham esse tipo de texto: os leitores de Clarice, que já conhecem o trabalho da escritora e parte de sua obra, e também os seus *-ainda-* não leitores, que sem conhecerem a obra da autora, apropriam-se da característica fugaz da rede digital, e repostam/ compartilham mensagens que

consideram interessantes, como os trechos de obras literárias. Cremos que o compartilhamento de um trecho de uma obra de determinado autor indica uma pré-disposição para a leitura do texto na íntegra e fortalece a popularização de tal obra, funcionando como uma demonstração de afinidade com o modo de escrever do autor, com a escolha das palavras, ideologia defendida e mensagens transmitidas.

Esse foi um dos motivos da escolha pelo conto de Clarice: a ampla divulgação de seus textos (ou trechos deles) nas redes sociais, que sugere um pré-conhecimento dos textos da autora por parte de muitos adolescentes que são usuários fiéis de diferentes redes sociais.

Outro aspecto relevante para a escolha de “Restos do Carnaval” é o forte aspecto cultural presente na obra que gira em torno do tema carnaval. No conto, Clarice narra uma experiência pessoal vivida no carnaval de Recife, onde seu desejo de brincar carnaval, sentir o prazer de fantasiar-se e, por um momento fugir da realidade é, enfim, realizado:

[...] Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga – talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo desespero de inveja, ou talvez por pura bondade, já que sobrara papel – resolveu fazer para mim também uma fantasia de rosa com o que restara de material. Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma [...] (LISPECTOR, 1998, p. 25).

Parafraseando a célebre frase da autora: “Carnaval é nosso, nosso!”. A cultura brasileira tem a festa carnavalesca como uma de suas manifestações mais populares e acreditamos que a escolha desse tema tão valoroso na cultura nacional estreita o caminho entre leitor e texto e deve ser versado em aulas de literatura, com vistas a fomentar a discussão sobre o repertório cultural, pois segundo Candido (2004):

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo dialeticamente os problemas (CANDIDO; 2004, p.175).

O professor de literatura ocupa, como afirma Cosson (2015), uma posição entre mediador e formador e deve ter consciência de que, além de proporcionar ao aluno o contato com o texto literário e estimular, sempre que possível, o interesse pela leitura, precisa trabalhar em sala de aula com as diversas possibilidades de reflexão sobre a

existência humana proporcionadas pela literatura. Assim, apesar de sugerirmos aqui uma proposta didática que conduz o aluno a uma leitura prazerosa e motivada, não excluimos a importância da reflexão sobre a temática do texto e o aspecto cultural apresentado no conto. “Restos do Carnaval” é um texto razoavelmente curto, de fácil leitura e com uma temática que tende a gerar uma identificação em muitos jovens leitores, portanto espera-se que seja bem aceito pelos adolescentes.

### **3 Proposta de leitura literária**

Justificado o motivo da escolha do texto, passamos a descrever os passos da sequência básica, baseada na metodologia de Cosson (2006) que, como já foi dito anteriormente, divide-se em: 1. Motivação; 2. Introdução; 3. Leitura e 4. Interpretação. Pensamos essa sequência para ser aplicada em turmas dos últimos anos do ensino fundamental.

O primeiro passo é o grande diferencial da proposta da sequência básica de Cosson (2006), pois acreditamos que é através do despertar para a leitura que o leitor desenvolve o letramento literário. Enxergamos a motivação como um convite à apreciação da obra. Concordamos com Cosson (2006) quanto à importância desse momento, decisivo para o sucesso da leitura:

Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação (COSSON, 2006, p.54).

Em nossa proposta, sugerimos como motivação um momento lúdico, no qual os alunos devem imaginar-se em pleno carnaval, a fim de estimular sua criatividade e imaginação. Pereira (2008, p. 63) afirma que “no tocante à literatura, a prática da leitura e a vivência lúdica com os textos literários devem se mover a partir dos princípios norteadores da educação lúdica que defendemos: a liberdade e a criatividade”. Assim, nesse primeiro momento, o professor deve distribuir acessórios carnavalescos aos alunos e providenciar uma trilha sonora carnavalesca com marchinhas de carnaval.

Caso tenha dificuldades em adquirir o material, o professor pode pedir para que os próprios alunos levem os acessórios para a aula. O importante é proporcionar aos alunos o contato com máscaras, plumas, colares coloridos e quaisquer acessórios que costumam ser utilizados durante os dias de carnaval. Ao som das marchinhas, o professor deve instigar os alunos a experimentarem os acessórios e deve deixá-los à vontade para transportarem-se para a grande festa carnavalesca através da imaginação. É importante deixá-los realmente à vontade neste momento. Para aguçar a imaginação dos alunos o professor pode fazer perguntas como: Onde você se imagina ao ouvir essas músicas e usar esses acessórios? Esse momento te traz lembranças tristes ou felizes?

Segundo Cosson (2006, p.55), “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Acreditamos que esse momento de motivação vai despertar nos alunos lembranças de carnavais vividos proporcionando, no ato da leitura, uma identificação com a personagem do conto que narra uma experiência vivida no carnaval de Recife:

E quando a festa ia se aproximando, como explicar a agitação íntima que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa escarlate. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu (LISPECTOR, 1998 p.25).

Finda a euforia do momento da motivação, o professor deve seguir para o segundo passo: a introdução da obra. É importante frisar que essa etapa da sequência não deve ser muito demorada, é preferível que se dedique mais tempo à motivação do que à apresentação da obra, pois apresentações demoradas criam uma distância entre a motivação e a leitura do texto em si, perdendo-se a magia proporcionada pela motivação.

Como dissemos anteriormente, acreditamos que os alunos, em sua maioria, já devam conhecer ou pelo menos tenham ouvido falar de Clarice Lispector, porém, é importante salientar um pouco da história de vida da autora que narra uma experiência autobiográfica no conto, essa informação não deve ser perdida nessa etapa. Cabe aqui também uma breve apresentação do texto escolhido que pode ser feita, por exemplo, com imagens como a que apresentamos no início do artigo, retirada da página @claricelispectorfrases, a partir das quais os alunos podem levantar hipóteses sobre o texto que será lido.

A terceira etapa da sequência é a leitura do texto. Cosson (2006) reflete sobre a qualidade da leitura:

A leitura pode ser dividida em dois momentos: a leitura de reconhecimento, a ser feita silenciosamente pelos alunos, e a leitura oral ou expressiva, que pode ser feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos. A opção usual pela leitura expressiva do professor decorre do fato de que ele conhece bem o texto e, por isso, tem condições de realizá-la com qualidade. A leitura oral que assume a forma de um jogral demanda um trabalho prévio (COSSON, 2006, p. 71).

Novamente recorrendo aos recursos digitais, sugerimos como opção de leitura um vídeo disponível no site Youtube, no qual o texto “Restos de Carnaval” é narrado pela atriz Aracy Balabanian. Ou, como segunda opção, aconselhamos que o próprio professor realize a leitura, ou ainda, que escolha um bom orador para realizá-la. O importante nessa etapa é, seguindo a orientação de Cosson (2006), realizar uma leitura desenvolta e envolvente; para isso faz-se necessário também que os alunos tenham acesso ao texto para acompanharem a leitura.

A quarta etapa é a interpretação do texto. Segundo Bosi (2003): “ler é colher tudo quanto vem escrito. Mas interpretar é eleger (*ex-legere*: escolher), na messe das possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movam no encaixo da questão crucial: o que o texto quer dizer?” (p. 462). Como atividade de interpretação do texto, sugerimos que haja uma discussão do texto entre os alunos, com a supervisão do professor. Esse seria o sufrágio das ideias apresentadas no conto, momento em que os alunos irão segmentar informação principal das informações secundárias.

Porém, é importante ressaltar que o momento de interpretação não deve restringir-se à resolução de questões de interpretação textual como é comum nas aulas de língua portuguesa. Cosson (2006) afirma que:

As possibilidades de registro da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor. Essas particularidades devem ser sempre levadas em consideração no planejamento da sequência básica, assim como as características de cada etapa (COSSON, 2006, p. 69).

Como nosso objetivo é destacar o aspecto cultural presente no texto, e considerando que o texto escolhido trata-se de um conto autobiográfico, sugerimos que, após a discussão

em grupo, momento em que os alunos devem apresentar suas impressões sobre o texto, o professor peça a produção de relatos pessoais, nos quais os discentes, tomando o texto de Clarice como exemplo, devem relatar experiências vivenciadas durante o carnaval.

Objetivamos, com essa proposta, que os alunos consigam refletir sobre a importância da percepção dos detalhes descritos pela autora e sobre a forte carga sentimental presente no conto, já que essas características são exigidas na construção de um relato pessoal. É necessário também que sejam feitas considerações sobre o tema a partir da leitura do conto, já que há uma manutenção temática na proposta de produção escrita.

#### **4 Reflexões acerca dos resultados**

A sequência descrita nesse artigo foi aplicada a uma turma de oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Fortaleza- CE. Descrevemos nesse tópico nossas impressões acerca dos resultados colhidos através das observações de aula e das produções textuais dos alunos, proposta descrita para o segundo momento de interpretação do texto.

Inicialmente é importante pontuar a participação dos alunos que aceitaram com grande receptividade a proposta da aula logo no início da sequência. Durante a motivação, os alunos ficaram, a princípio, um tanto tímidos para utilizar os acessórios carnavalescos, entretanto a timidez foi rapidamente cessada e cedeu lugar ao divertimento quando os discentes perceberam que não seriam reprimidos, que poderiam tirar fotos e brincar à vontade, alcançando o objetivo de descontração almejado para esse momento.

Durante a fase da apresentação do texto, segundo momento da sequência proposta, alguns alunos confirmaram o pré-conhecimento da autora através das redes sociais. Houve, inclusive, críticas ao uso de textos de Clarice em legendas de fotos, que, de acordo com alguns dos alunos, são às vezes mal utilizados, pois, em certos casos, a imagem não teria coerência com o texto escrito. Entretanto, não há nesse artigo espaço para essa discussão, que em nosso ponto de vista é material para a organização de outra aula.

Quanto à leitura, esta foi realizada com o suporte do vídeo do Youtube e os alunos acompanharam através do texto impresso. No primeiro momento pensado para a



interpretação, a discussão em grupo, os alunos responderam, oralmente, questões levantadas pela professora e apresentam quais informações chamaram sua atenção a partir da leitura do texto. Destacamos duas falas como representativas da participação dos discentes: *“percebi que o carnaval é o momento em que cada um demonstra ser o que é, ou finge ser algo. Carnaval são os dias sem rótulo do ano”*. *“Acho que para a personagem o carnaval significava liberdade”*.

Na etapa da discussão oral, os alunos puderam expor suas impressões sobre o texto e completar ou refutar informações levantadas pelos colegas, apresentando-se como uma etapa muito pertinente para a interpretação do texto. Pensamos que a relevância dessa troca já é considerada nas aulas de literatura, dessa forma passamos a descrever os resultados encontrados nas produções escritas, a fim de exemplificar seu valor em nossa proposta de leitura.

No segundo momento, da escrita, podemos identificar, nas narrativas dos alunos, características próprias do carnaval cearense. Entre essas características destacamos a distribuição da festa carnavalesca em cidades diferentes do interior do Estado, conhecidas por suas praias, como as cidades de Pecém, Paracuru, Taíba e Aracati, citadas nas produções, ou serra, como a também citada cidade de Guaramiranga. Houve também quem falasse do tradicional carnaval da Av. Domingos Olímpio, opção para quem decide ficar na capital Fortaleza.

As descrições feitas nas narrativas dos diferentes destinos procurados durante o feriado de carnaval do Ceará corresponderam às nossas expectativas de reflexão sobre os aspectos culturais. Os alunos, ao cumprirem uma característica própria do relato pessoal que é a de fazer uma descrição minuciosa do fato narrado, apresentaram características próprias dos lugares e da organização da festa no Estado, que normalmente divide-se em pelo menos três momentos: praia, pela manhã, *“mela-mela”*<sup>1</sup>, ao entardecer, e apresentações musicais à noite. Essa é a organização mais comum dos dias carnavalescos nas cidades cearenses. Desses três momentos, o *“mela-mela”* foi descrito em mais da metade das vinte e sete

---

<sup>1</sup> O mela- mela é uma manifestação cultural muito comum em cidades do Estado do Ceará no período do carnaval. É uma festa na qual as pessoas se reúnem, geralmente nas praças das cidades, para brincar de sujar umas às outras. Para esse fim, costumam utilizar goma, espuma e água.

redações analisadas, como podemos observar na leitura dos trechos abaixo, retirados das produções escritas dos alunos:

(I) A brincadeira começou! Eu corria, corria, como se tivesse algo me perseguindo, e tinha mesmo, a minha amiga Larissa estava correndo desesperada atrás de mim, para me sujar de goma, moral da história: comi goma.

(II) (...) a minha roupa estava limpa e eu não queria me sujar, mas, algumas pessoas que passavam por mim, me sujaram e me irritaram. Como não queria me sujar, pedi para minha mãe para voltarmos para casa, e desde aquele dia nunca mais quis ir para o carnaval.

Observamos que enquanto alguns se divertem, há também quem não goste desse momento, mas ambos reconhecem a prática dessa manifestação cultural do carnaval cearense. Sobre as reflexões acerca dos valores sociais, as narrativas revelaram o estreitamento do laço familiar durante a viagem do feriado carnavalesco, pois vários alunos escreveram sobre a alegria de estar em família, compartilhando momentos com pais, primos, tios e outros. Aproximando-se, assim, da narrativa de Clarice que também reflete sobre a importância do núcleo familiar em seu texto. Ainda em relação à identificação com a personagem/autora, destacamos os trechos abaixo:

(III) O carnaval, como os outros, sempre quando à feriados vou para a casa do meu avô, mas isso não é nenhuma novidade, mas ainda sim fico feliz, pois estou com minha família. estão todos bem, mas é claro que ainda me sinto um pouco triste, queria está mesmo é com as amigas em uma casa de praia, curtindo.

(IV) (...) então eu coloquei no CE tv, e passou a seguinte notícia: - Alok vai estar no carnaval de Aracati. – Na hora eu fiquei bem animada mas ai lembrei que não tinha dinheiro para ir, então logo a tristeza me pegou. Eu almocei, fui dormir, depois coloquei minha playlist de Alok, e comecei a chorar porque não poderia ir para o show, depois me tranquilizei, mas logo voltei a chorar até que dormi.

Esses trechos exemplificam a semelhança de duas jovens alunas com a escritora de “Restos de Carnaval” quanto ao desejo íntimo de realizar fantasias durante o período carnavalesco, essas narrativas apresentam um discurso que se assemelha à narrativa do conto lido, ambas adolescentes passaram por situações bem próximas à descrita pela autora.

O que podemos perceber com a leitura das produções é que os alunos trouxeram reflexões culturais e sociais próprias do carnaval cearense, fugindo do confete e frevo de Clarice, eles falaram sobre goma e outros tipos musicais, como o forró, música eletrônica, funk, misturas próprias do carnaval do Ceará. A proposta de produção foi válida, pois todos os alunos participaram e expuseram suas experiências sobre o tema, relacionando o carnaval pernambucano com o cearense.

Após a aplicação da proposta, observamos que caberia, como um acréscimo ao tópico de interpretação da temática, a leitura de alguns trechos das redações, para que as semelhanças e diferenças regionais possam ser compartilhados com a sala. cremos que, depois de realizadas as produções, os alunos ganham segurança para compartilhar com os colegas as experiências e o conhecimento sobre o tema, dessa forma, a leitura de trechos das redações ampliaria o debate e a troca de informações.

## 5 Considerações finais

Consideramos a organização da sequência básica bastante proveitosa para as aulas de literatura. Dedicamo-nos em nosso artigo, como um passo inicial, à escolha do texto, que deve ser feita de acordo com os objetivos da aula ou apresentação. Procuramos também incluir a tecnologia digital na nossa sequência, pois consideramos que a escola ainda deixa muito a desejar na utilização desse recurso nas aulas de português/ literatura. Destacamos a importância do lúdico como ferramenta valorosa a fim de despertar o aluno para a leitura de textos literários e refletimos sobre a importância de destacar a cultura brasileira nas aulas de literatura.

## Referências

- BOSI, Alfredo, A interpretação da obra literária. In: *Céu, inferno*. São Paulo: 34 editora, 2003.
- CANDIDO, Antonio, O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. A Prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? *Nuances: estudos sobre Educação*, v.26, n.3, p.161-173, set./dez.2015. Disponível em:

LISPECTOR, Clarice, Restos do carnaval. In: *Felicidade clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PEREIRA, Jaquelânia Aristides, A Literatura no tear das práticas lúdicas e formadoras do ser. In: *Literatura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, 2008.

@claricelispectorfrases. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BBaG2rIKLYz/?hl=pt-br&taken-by=claricelispectorfrases>. Acesso em 04 de jan. 2018.

Clarice Lispector - Restos de Carnaval. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hg2pzkw2Dac&t=172s>. Acesso em 03 de jan. 2018.

**DIÁLOGO DIÁRIO DE SEGURANÇA – DDS: QUE GÊNERO É ESSE?**

Andréia Dellano Mendes Nunes (UFMA)  
*andriadellanomn@gmail.com*

Marize Barros Rocha Aranha (UFMA)  
*aranha.marize@gmail.com*

**Resumo:** O mundo do trabalho possui em sua estrutura diversas áreas, a Segurança do Trabalho é uma delas. Participe das atividades desenvolvidas por esse profissional está o Diálogo Diário de Segurança – DDS, que se caracteriza por um diálogo, uma conversa realizada diariamente a fim de alertar os colaboradores para com a conduta correta no que concerne à segurança que deve ser mantida no desenvolvimento das ações laborais. Mediante a importância que há nos argumentos construídos pelo Técnico em Segurança do Trabalho, apresentamos como tema a que gênero corresponde o Diálogo Diário de Segurança. Por conseguinte, o objetivo desse estudo é investigar que gênero seria esse; se é apenas falado ou também escrito. Posto isso, temos como quadro teórico-metodológico, a princípio, a literatura atinente às Normas Regulamentadoras, presentes no Manual de Segurança e Medicina do Trabalho, assim como com estudiosos como Aranha (2010) que em sua tese de doutorado contempla a construção de gêneros em suas investigações, análises e produções científicas, como também, Marcuschi (2003) e Mikhail Bakhtin (2011) no que se trata de Gêneros do Discurso e Polifonia, o campo de estudo é uma empresa que possui técnicos em segurança do trabalho como colaboradores; como a pesquisa é inicial, os resultados ainda são parciais e dizem respeito a que tipo de gênero o Diálogo Diário de Segurança corresponde.

**Palavras-chave:** Diálogo Diário de Segurança. Gênero Textual. Gênero Discursivo.

## 1 Introdução

No decurso do início do século XIX, enquanto a Inglaterra avançava com a proteção dos trabalhadores nas indústrias têxteis, o Brasil ainda estava no processo de transição da manufatura para a maquinofatura, o que fez com que o surgimento da segurança do trabalho só fosse por volta de 1982. Diante da instituição da Segurança do Trabalho, decorrente dos dispositivos legais que entraram em vigor desde a Consolidação das leis do Trabalho (CLT) em 1943, destacando-se a Comissão interna de Prevenção de Acidentes do Trabalho<sup>1</sup> (CIPA) que no Brasil, nasceu em 10 de Novembro de 1944. E foi exatamente essa comissão que alavancou a implantação da Segurança do Trabalho no Brasil. O Diálogo Diário de Segurança está entre as atividades desenvolvidas pela CIPA nas empresas, e se

<sup>1</sup> A CIPA tem sua origem no artigo 82 do Decreto-Lei 7.036 de 10 de novembro de 1944.

caracteriza por um diálogo, uma conversa realizada diariamente a fim de alertar os colaboradores para a conduta correta no que concerne à segurança que deve ser mantida no desenvolvimento das ações laborais. Considerando a relevância desse documento para a segurança do trabalho e para as empresas que o praticam, apresentamos como problemática a que características linguístico-textuais fazem do DDS um gênero discursivo? Por conseguinte, objetivamos investigar as particularidades do DDS que o constituem como um gênero do discurso. Posto isso, temos como quadro teórico-metodológico, a princípio, a literatura atinente aos dispositivos legais que versam sobre o Diálogo Diário de Segurança, assim como estudiosos como Aranha (2010), que em sua tese de doutorado contempla a construção de gêneros em suas investigações, análises e produções científicas, como também, Mikhail Bakhtin (2011) no que se trata de Gêneros do Discurso e Polifonia. O campo de estudo é o Centro de Educação Profissional e Tecnológica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial localizado na cidade de São Luís, Maranhão; a pesquisa está em estágio inicial, os resultados são parciais e dizem respeito a algumas marcas linguístico-textuais do Diálogo Diário de Segurança que o formam como gênero discursivo.

As Normas Regulamentadoras<sup>2</sup> (NR 1 e NR 9) preconizadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, Brasil (2017) que versam sobre a importância de algumas atitudes de segurança a serem tomadas pelos colaboradores de uma empresa são base teórica da prática do Diálogo Diário de Segurança, tais normas dizem, respectivamente, que:

Cabe ao empregador:

c) Informar os trabalhadores (caixa alta por nossa conta):

I. os riscos profissionais que possam originar-se nos locais de trabalho;

II. os meios para prevenir e limitar tais riscos e as medidas adotadas pela empresa;

E,

Os empregadores deverão informar os trabalhadores de maneira apropriada e suficiente sobre os riscos ambientais que possam originar-se nos locais de trabalho e sobre os meios disponíveis para prevenir ou limitar tais riscos e para proteger-se dos mesmos.

---

<sup>2</sup> As Normas Regulamentadoras (NRs) foram criadas a partir da lei N° 6.514 de 1977. A lei alterou o Capítulo V, do Título II, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), relativas à Segurança e Medicina do Trabalho. As NRs foram aprovadas pela Portaria N° 3.214, em 08 de junho de 1978.

## 2 Acepções sobre texto

Para melhor compreender o Diálogo Diário de Segurança enquanto um gênero específico, discorreremos sobre a origem dos estudos que tomam o texto como objeto de análise. Posto isso, procura-se situar a noção de texto no interior das variadas concepções teóricas para, enfim, desenvolver a noção de gêneros discursivos.

O texto já era preocupação de estudiosos clássicos do mundo romano, que estudavam a Oratória, a Filosofia e a Gramática, dentre eles, Cícero e Quintiliano. Ou seja, essa preocupação perdura desde a antiguidade. Indursky (2006).

A ideia de *textus*, de Quintiliano, tem proximidade com *conjointure* do francês e *junctura* do latim (lugar em que duas partes se juntam), que em português origina *conjuntura* (união, ligação conjuntamente, ao mesmo tempo). O *textus* seria então uma reunião ou organização de elementos variados ou mesmo díspares transformado em um todo organizado. Quanto a *textum*, essa ideia tem proximidade com “a infinita contextura dos debates” dos *Essais* de Montaigne (ideia de composição aberta, não acabada). (ARANHA, 2010, p. 47).

Segundo Indursky (2006, p.37 *apud* Aranha, 2010, p. 47), desde então, Quintiliano já vislumbrava o duplo funcionamento constitutivo do texto, ou seja, o texto já era definido tanto pela sua unidade, quanto pela sua abertura. “Cabia à gramática determinar, a partir dos autores que formavam o Cânone clássico, os usos da língua considerados legítimos, e cabia à retórica, atualizar, no discurso, aqueles usos, com o objetivo de convencer.”.

Tomando a realização do Diálogo Diário de Segurança por meio da linguagem, e o percurso das teorias linguísticas e as perspectivas sobre a língua, Koch (1997 *apud* ARANHA, 2010, p. 57) defende que o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, abrangendo processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

Nessa direção, assumem importância particular as questões de ordem sócio-cognitiva, relacionadas à referencialidade, inferencialidade, conhecimento prévio, relação oralidade e escrita e o estudo dos gêneros textuais, sob a ótica bakhtiniana. Para isto, Bakhtin, que assim como Saussure, afirma ser a língua um fato social, a natureza da fala é social, diz ele. (ARANHA, 2010). “A fala está indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, que

por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais. ” (BAKHTIN, 2002, p.14 *apud* ARANHA, 2010).

### 3 Bakhtin e os gêneros do discurso

Por conseguinte, além de reflexões acerca da língua como fato social, no caso do Diálogo Diário de Segurança, a fala. É necessário tomarmos como base teórica os preceitos relativos aos gêneros do discurso em Bakhtin e como estes se dão, o que dará ou não sustentação para, aos nossos questionamentos quanto aos enunciados proferidos pelo profissional da Segurança do Trabalho<sup>3</sup> constituírem um gênero específico.

A expressão “gênero” esteve presente na tradição ocidental, ligada à noção de gêneros literários, e vinculava-se à tradição da Antiguidade greco-latina. Ela inicia-se com Platão, e vai se fixar com Aristóteles, passando pelo domínio de Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, Renascimento e pela Modernidade até o século XX. (BAKHTIN, 2003 *apud* ARANHA, 2010, p. 53).

Conforme Aranha (2010, p. 53):

Apesar de se ter constituído no Campo da Poética e da Retórica, tal como formuladas por Aristóteles, é na literatura que se vai demarcar o rigor da classificação aristotélica. Aristóteles criou três categorias de gêneros textuais que se foram subdividindo e expandindo-se. Após essa expansão houve uma grande discussão sobre o que era ou não gênero textual.

Platão apresentou uma classificação binária de gêneros. A epopeia e a tragédia, por exemplo, pertenciam ao gênero sério; a comédia e a sátira pertenciam ao gênero burlesco. Essa sua primeira classificação pertence aos domínios de obras representativas de juízos de valor e vai sofrer mudanças em sua obra “A República”, em que ele elaborou a tríade advinda das relações entre realidade e representação. Assim, a tragédia e a comédia irão pertencer ao gênero mimético ou dramático; o ditirambo, o nomo e a poesia lírica irão pertencer ao gênero expositivo ou narrativo; e a epopeia irá pertencer ao gênero misto. Essa segunda classificação irá constituir a base para a Poética de Aristóteles, em que a tragédia se

<sup>3</sup> No presente trabalho, consideramos profissional da Segurança do Trabalho que profere o Diálogo Diário de Segurança: o Técnico em Segurança do Trabalho.



apresenta como paradigma para o que ele irá chamar de poesia. (MACHADO, 2007 *apud* ARANHA, 2010, p. 53).

Segundo Bakhtin (2003) *apud* Aranha (2010, p. 53), “a linguagem, nas suas mais diversas situações de uso e em qualquer camada social, possui um tipo de gênero próprio para se adequar a uma determinada situação e atingir um objetivo”. Os gêneros são considerados pelo autor como “formas relativamente estáveis de enunciados”, construídos por cada esfera social de utilização, de acordo com suas condições específicas e suas finalidades. Partindo do exposto por Bakhtin, começamos a refletir sobre ser ou não o Diálogo Diário de Segurança um gênero do discurso, e como no processo de sua formação, em consenso com Bakhtin, percebemos traços de reelaboração e incorporação de gêneros primários que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata, pois, o próprio nome nos remete a diálogo, conversa.

### *3.1 Diálogo diário de segurança: que gênero é esse?*

Frisamos, nesse momento, que ainda não há respostas para nossa pergunta e que nossa proposta é traçar caminhos que nos levem a elas.

Diante do percurso teórico traçado a priori, lançamos olhar ao nosso objeto de análise, o Diálogo Diário de Segurança, e o quanto as teorias promovem encontros e desencontros com o que acreditávamos ser ou não ser. O primeiro ponto a ser traçado aqui é do que se trata o Diálogo Diário de Segurança e quais suas bases de origem. Não existe uma Norma Regulamentadora que trate sobre a obrigatoriedade do DDS, mas de como o empregador deve instruir os colaboradores da empresa, já tratamos sobre isso acima. O DDS tem como foco principal a realização de conversações de segurança nas áreas operacionais, possibilitando melhor integração e o estabelecimento de um canal de comunicação ágil, transparente e sincero entre Chefias e Subordinados. Deve ser utilizado diariamente, antes do início da jornada de trabalho, com duração de 05 (cinco) a 10 (dez) minutos e com leitura dos temas ou outros relativos à Segurança e Saúde no Trabalho.

Do supracitado, temos um dos primeiros indícios que nos levam a pensar no Diálogo Diário de Segurança como sendo gênero discursivo, segundo Bakhtin (2011), a linguagem,

nas suas mais diversas situações de uso e em qualquer camada social, possui um tipo de gênero próprio para se adequar a uma determinada situação e atingir um objetivo. Os gêneros são considerados pelo autor como “formas relativamente estáveis de enunciados”, construídos por cada esfera social de utilização, de acordo com suas condições específicas e suas finalidades. Seguindo na mesma direção também consideramos importante a realização do Diálogo Diário de Segurança? Partindo do pressuposto de que as temáticas abordadas no DDS sejam oriundas das Normas Regulamentadoras, este é oralizado e que:

Em uma sociedade, não pode existir comunicação sem oralidade, ainda que essa sociedade dê demasiado valor à escrita. A comunicação entre os indivíduos exige mais que vozes, exige uma correlação de gestos e expressões corporais, entonações, movimentos faciais, timbre das vozes, marcados pelas inspirações e paixões individuais de cada falante. Somente por meio da oralidade, da conversação, é que se pode organizar a família, a rua, a pesquisa e o trabalho. (ARANHA, 2010, p. 60)

Pois, “os gêneros, em sua dinamicidade, situacionalidade, historicidade e plasticidade não devem ser classificados como formas plurais ou catalogados rigidamente” (ARANHA, 2010, p. 55). Para Bakhtin (2011, p. 285),

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Aqui consideramos como enunciador o Técnico em Segurança do Trabalho, daí as escolhas particulares traçadas pela individualidade desse profissional devem ser analisadas e consideradas sob essa ótica. Para Bakhtin (2003) *apud* Aranha (2010, p. 56), em todos os variados campos da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos. Para ele, a enunciação é um produto da relação social e todo enunciado, embora particular e individual, acha-se inserido em um gênero do discurso.

Segundo Bakhtin (2003, p. 268 *apud* ARANHA, p. 58-59),

“Onde há estilo, há gênero.”. O estilo se encontra indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, em outras palavras, aos gêneros do

discurso. Essa ligação do estilo com o gênero aparece claramente na questão dos estilos de linguagem que são estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada uma dessas esferas são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de determinada esfera, e a esses gêneros correspondem determinados estilos, isto é, dependendo da função e das condições de comunicação discursiva, particulares a cada esfera, é que os gêneros são concebidos. Nesse sentido, a atividade da linguagem é considerada como o lugar e o meio das ações humanas sócio-historicamente situadas. Os gêneros textuais surgem como enunciados orais ou escritos com determinados propósitos comunicativos e com função sócio comunicativa no seio de uma sociedade.

Desse modo, para Bakhtin (2003) *apud* Aranha (2010, p. 56), os gêneros do discurso são assimilados mentalmente pelos constituintes de uma determinada comunidade ao longo de suas vidas. Nessa perspectiva, pode-se dizer que gêneros discursivos são modelos/padrões comunicativos socialmente utilizados em situação concreta.

Diante do que compreendemos como gêneros do discurso, percebemos que o Diálogo Diário de Segurança pode vir a ser mais um dos muitos que existem, pois Segundo Marcuschi (2003, p. 29), os gêneros são “(...) fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros”.

Portanto são resultado da união de vários outros e estão sempre em processo de nascimento. Para Aranha (2010, p. 57):

Em outras palavras, os gêneros apresentam uma diversidade infinita que vai sendo transformada e ampliada à proporção que a própria esfera social se desenvolve e fica mais complexa, dando origem a gêneros que estão sempre se intercalando e se permutando e, assim, são formados outros gêneros em função de propósitos comunicativos.

Muitos gêneros encontrados hoje são adaptações de outros gêneros pré-existentes. Para Bakhtin, pode ocorrer uma transmutação dos gêneros ou uma assimilação de um gênero por outro gerando novos gêneros. Para Todorov (1980 *apud* ARANHA, 2010, p. 57), um novo gênero é sempre a transformação por inversão, por deslocamento ou por combinação de um ou de vários gêneros antigos.

Retomando o que expomos a priori sobre o Diálogo Diário de Segurança possuir traços de reelaboração e incorporação de gêneros primários que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata, pois, o próprio nome nos remete a diálogo, conversa, Bakhtin (2003) *apud* Aranha (2010, p. 58) salienta a necessidade de agrupar os gêneros do

discurso em: a) gêneros primários (simples) – aqueles que estão ligados às relações cotidianas do falante (conversa face a face, linguagem familiar, cotidiana etc.); b) gêneros secundários (complexos) – aqueles mais complexos (discurso científico, teatro, romance, dramas, grandes gêneros publicísticos? etc.), referem-se às esferas de interação social, melhor elaboradas. Partindo desse pressuposto, é importante saber em que grupo de gêneros o Diário Diálogo de Segurança se enquadra, visto que sua maior aplicabilidade está no ramo da oralidade. Para Aranha (2010, p. 59):

Em uma sociedade, não pode existir comunicação sem oralidade, ainda que essa sociedade dê demasiado valor à escrita. A comunicação entre os indivíduos exige mais que vozes, exige uma correlação de gestos e expressões corporais, entonações, movimentos faciais, timbre das vozes, marcados pelas inspirações e paixões individuais de cada falante.

Bakhtin (2011) aponta que as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão associadas às mudanças dos gêneros do discurso; sejam eles primários ou secundários, refletem de modo imediato, preciso e flexível todas as mudanças que ocorrem na vida social.

Quanto ao Diálogo Diário de Segurança é possível perceber claramente as transformações às quais Todorov se refere, pois é perceptível uma nítida transformação ou passagem dos diálogos e conversas, proferidos nas empresas em situações em que o colaborador é chamado a tomar atitudes que não prejudiquem a integridade física ou mesmo à postura relativa a outras situações cotidianas de trabalho. Há gêneros que já desapareceram, como o telex, outros que estão desaparecendo, como o telegrama, outros que surgiram recentemente, como o e-mail e outros, que apesar de existirem há certo tempo, nunca receberam uma denominação específica, como é o caso desse que se faz objeto de estudo desta pesquisa – o Diálogo Diário de Segurança.

No mundo corporativo, não diferente de outros lugares, o homem toma a palavra e acredita que nela encontrou relação garantida para as coisas. Para Aranha (2010, p. 60):

Os nomes seriam quase etiquetas para cada coisa. Mas dizer sobre algo é, na maioria das vezes, querer dizer mais do que a coisa é em si, porque, na interação com o ser de linguagem, os enunciados são sempre impregnados de outros sentidos, de outros valores e de outras vozes

Nesse sentido, é mister tomarmos o pensamento de Bakhtin sobre a possibilidade do dialogismo na realização do Diálogo Diário de Segurança. Dois conceitos são importantes, Segundo Bakhtin, para se apreender os processos linguísticos, é mister o entendimento do conceito de enunciação, conceito considerado imprescindível, pois é na forma de enunciações individuais e concretas que a linguagem se realiza e constitui o discurso, como atividade social. A enunciação conduz a diferentes enunciados e é o produto da interação social; logo, "(...) enuncia-se sempre para alguém de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica." (BAKHTIN, 1995, p. 38 *apud* ARANHA, 2010, 60-61).

Considerando que toda enunciação possui natureza dialógica e propõe uma reação, pois toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém, servindo assim de expressão de um em relação ao outro. Desse modo, não só o interlocutor participa na enunciação, mas também todas as vozes sociais que antecedem o ato de fala. É este princípio que vai caracterizar o conceito de polifonia de Bakhtin.

Retomando a prática do Diálogo Diário de Segurança como sendo conversações de segurança nas áreas operacionais, possibilitando melhor integração e o estabelecimento de um canal de comunicação ágil, transparente e sincero entre Chefias e Subordinados, há que se considerar o dialogismo de Bakhtin.

#### **4 Os caminhos percorridos**

Como dissemos a princípio, ainda há muito a questionar e muito mais a responder. Nosso *locus* de pesquisa tem sido o Centro de Educação Profissional e Tecnológica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial localizado na cidade de São Luís, Maranhão, uma empresa que atua na educação profissional e na consultoria de outras empresas no ramo de alimentos, construção civil e metalmeccânica. Nessa empresa, existem turmas de curso de Técnico em Segurança do Trabalho e o corpo de docentes e consultores é constituído de profissionais da área (técnicos em segurança do trabalho, engenheiros de segurança do trabalho, gestores de segurança do trabalho). Por ser uma instituição da educação profissional, a prática do DDS é recorrente e responsabilidade dos alunos das

turmas de Técnico em Segurança do Trabalho que junto aos professores também realizam visitas técnicas às empresas conveniadas ao Senai Maranhão.

Temos feito pesquisa bibliográfica relativa a forma como os diálogos eram mantidos desde a Revolução Industrial. Também temos realizado gravações dos Diálogos Diários de Segurança e transcrição fonética destes. Como resultados parciais, ficou constatado que muitas características do Diálogo de Segurança do Trabalho atendem ao que é preconizado por Mikhail Bakhtin sobre gêneros do discurso, mas ainda há muito o que investigar. Deixamos aqui a nossa contribuição inicial. É apenas o início de uma longa caminhada a percorrer, as inquietações são várias, iniciaram na docência e permanecem na pós-graduação. Continuemos!

## Referências

ARANHA, Marize Barros Rocha. *Do Pregoeiro ao Camelô: a construção dos gêneros pregão tradicional e pregão pós-Moderno*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP, 2010.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. *Segurança e Medicina do Trabalho*. 78. ed. Atlas, 2017.

COMO surgiu a segurança do Trabalho no Brasil? Disponível em: <<http://blog.inbep.com.br/como-surgiu-seguranca-trabalho-no-brasil/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

## A CONSTRUÇÃO DE REFERENTES EM COMENTÁRIOS DO JORNAL FAROL DE NOTÍCIAS: CELEBRAÇÃO DO DIA DA VISIBILIDADE LÉSBICA<sup>1</sup>

Bruno Huann da Silva Nogueira<sup>2</sup> (UFRPE/UAST)  
*huannnogueira@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo analisar nos comentários dos leitores do Jornal Farol de Notícias as construções referenciais voltadas para a notícia “Jovens LGBTQs comemoram o dia da visibilidade lésbica com música e poesia em ST”. Para isso, adotamos como conceito de texto a proposta de Cavalcante (2013) que entende o texto como sendo um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos, e se estabelece na relação entre locutor e interlocutor. Com relação ao processo de referenciação, continuamos com Cavalcante (2013) que define como uma atividade de construção de referentes, ou seja, objetos de discurso, apreendidos por meio de expressões linguísticas. Por outro lado, trazemos Swales (1990) que define comentários como uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Para tal, nosso corpus é constituído a partir dos 32 comentários publicados na página do jornal em que foi veiculada a notícia durante o período de 3 meses. Por fim, tomando como base o referente “Celebração o Dia da Visibilidade Lésbica”, nossos resultados mostram esse objeto de discurso retomado, por meio, de expressões linguísticas, tais como “evento lindo”, como também, “coisa do diabo”. Por outro lado, discursivamente esse espaço é construído a partir de duas perspectivas distintas. A primeira é mostrada por pessoas favoráveis ao evento e a segunda por pessoas contrárias ao evento.

### 1 Introdução

Nos últimos anos, o campo de estudos da Linguística Textual tem se desenvolvido bastante e ganhado muitas contribuições, sobretudo, de estudiosos como Antônio Marcuschi e Ingedore Koch. Essas contribuições ajudaram a expandir essa área do conhecimento que inicialmente se limitava a estudos interfrasais. A Linguística Textual, enquanto uma vertente transdisciplinar, atualmente, é uma disciplina muito influenciada por uma base sociocognitiva-interacionista. Isso implica dizer que necessariamente texto é um ato comunicativo e que se realiza em um meio de interação em que convergem elementos de várias ordens como, por exemplo, cognitivos, sonoros e visuais.

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado por Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE/UAST), doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). [thaisranieri@yahoo.com.br](mailto:thaisranieri@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Graduando em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST) e bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Letras.

Levando em consideração essa influência de base sociocognitiva-interacionista, a referenciação, uma das temáticas mais discutidas, na atualidade, na Linguística de Texto ganhou uma nova concepção. Nesse contexto, a referenciação é vista como uma atividade sociocognitiva e complexa que se realiza na interação entre os sujeitos, através de uma negociação. Partindo desses pressupostos, nosso trabalho tem por objetivo analisar como se dão os processos referenciais nos comentários da notícia “Jovens LGBTs comemoram o dia da visibilidade lésbica com música e poesia em ST”. Nossa justificativa se dá face à necessidade de se estudar a mídia serratalhadense, como também, são as construções e posicionamentos acerca do meio LGBT nessa região. Com base nessas questões, nosso trabalho toma como base teórica as propostas de Marcuschi (2007); de Andrade (2008) e de Cavalcante e Lima (2013), Cavalcante (2013); de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

## **2 Fundamentação Teórica**

### *2.1 Breve Histórico da Linguística Textual*

A Linguística de Texto (doravante LT) é uma área recente dos estudos da linguagem e seu surgimento se deu me meados da década de 1960. Através dessa área, buscou-se ampliar os estudos na linguística, opondo-se as pesquisas de cunho estruturalistas que se tinha até aquela época.

Num primeiro momento, a LT foi muito influenciada por teorias estruturalistas e, em decorrência disso, como aponta Koch (2009) as preocupações dessa área estavam voltadas para os mecanismos interfrásticos. Em razão das pesquisas, nesse período, apenas limitarem-se a análises de frases, o texto, segundo Koch (2009) era entendido como “frase complexa”. Num segundo momento da Linguística de Texto, o foco se volta para a construção de gramáticas do texto que tinham por objetivo conforme Koch (2009) verificar o que faz do texto um texto e diferenciar os tipos de textos. Esse momento é, fortemente, influenciado pela teoria gerativa, nesse âmbito, segundo Marcuschi (2012), acreditava-se que “o sujeito é dotado de uma competência linguística que lhe permite reconhecer e produzir textos coerentes”. O terceiro momento é marcado pela “preocupação com os fatores de produção, recepção e interpretação dos textos”, consoante Marcuschi (2012), além disso, nesse momento a LT começa a se estabelecer como é conhecida atualmente.



Após esse terceiro momento, a Linguística de Texto é fortemente influenciada pela Semântica, Pragmática e pelas Ciências Cognitivas. Tal influência impacta diretamente como se compreendia o texto até aquele momento. Sendo assim, texto passou de produto acabado e fechado em si mesmo para um produto em construção e que em sua realização estão envolvidos processos cognitivos, bem como, influência da cultura.

Ademais, é válido destacar que na década de 1990, a LT é influenciada pela concepção Sociocognitivista-Interacionista que postula que a linguagem (texto) é um lugar de interação entre os sujeitos. Em vista disso, salientamos que no decorrer da sua evolução a LT foi se distanciando cada vez mais das vertentes estruturalistas, como também, foi obtendo sua própria autonomia enquanto uma das subvertestes da linguística.

## *2.2 Definição de texto*

Embora seja redundante dizer que a Linguística de Texto toma como objeto de estudo o texto, desde o surgimento dessa área do conhecimento procura-se uma definição que dê conta das peculiaridades desse objeto. Levando em consideração que a LT sempre foi uma disciplina transdisciplinar, o conceito de texto sempre se modificou desde o seu advento e foi ganhando novas características no decorrer da sua evolução e na medida em que, era influenciada por outras áreas.

Nesse sentido, é pertinente afirmar que delimitar uma única definição é uma problemática para a Linguística de Texto como afirma Cavalcante e Custódio Filho (2010, p.56) “é praticamente impossível estabelecer uma única definição de texto que seja suficientemente completa”, todavia, eles apontam algumas recorrências nas definições de texto como “interação”, “prática”, “propósito”, “coerência”, “conhecimento” e “contexto”. Vale salientar que essas recorrências apontam para a vertente Sociocognitivista-Interacionista da Linguagem que atualmente contribui bastante para as pesquisas dentro da LT. Em consonância com essa visão trazemos a seguinte concepção:

Texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos. É também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante. (CAVALCANTE 2013, p. 20)

Ao adotarmos essa definição, pensamos em texto enquanto um evento que para sua realização convergem variados fatores que juntos propiciam o texto propriamente dito. Além disso, através, dessa perspectiva acreditamos que o texto não seja um produto pronto e fechado em si, mas sim, um objeto que está em constante modificação. No tópico abaixo, discutiremos acerca de um dos temas mais debatidos na Linguística Textual nos últimos anos.

### *2.3 Referenciação*

A discussão de como a linguagem se relaciona com o mundo é antiga e originária da filosofia. Para alguns pensadores, a língua serve apenas como uma etiqueta que se adéqua aos objetos do mundo, como afirma Sousa (2013). Por outro lado, mais recentemente esses estudos sobre a relação língua-mundo são abarcados pela Linguística Textual, a qual compreende esse fenômeno como algo mais complexo.

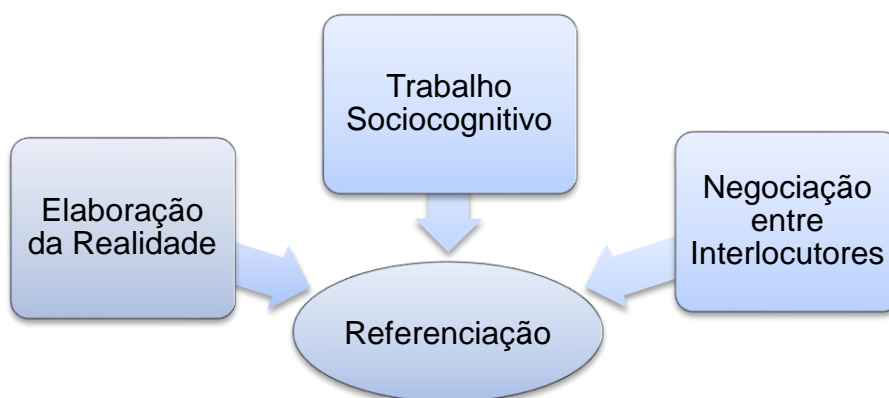
Dentro da perspectiva da primeira concepção abordada acima, a língua apenas refere os objetos do mundo, sendo assim, é uma relação de correspondência dada e preexistente, segundo Cavalcante, Rodrigues e Ciulla (2003). Pelo fato da língua ser vista como algo que se liga diretamente aos objetos do mundo, Cavalcante, Rodrigues e Ciulla (2003) compreendem esse fenômeno enquanto a metáfora do espelho, justamente pela língua, apenas, refletir os objetos do mundo. Em contrapartida, atualmente e, sobretudo, pela influência de uma vertente sociocognitivista-interacionista, esse processo de referir os objetos do mundo (referenciação) passa a ser compreendido de outra maneira, que não mais, apenas uma designação. Nesse contexto, os objetos do mundo não são mais referidos, mas, sim, construídos pelo sujeito. Em conformidade com essa visão mais complexa acerca da referenciação:

Esse ponto de vista pressupõe um mundo autônomo já discretizado em objetos ou “entidades” existente independentemente de qualquer sujeito que se refira a ele, e que as representações linguísticas são instruções que devem se ajustar adequadamente a esse mundo. (CAVALCANTE, RODRIGUES e CIULLA, 2003 p.19)

Através desse pensamento, as autoras rompem com a ideia tradicional da referenciação, como também, apontam para uma concepção subjetiva, uma vez que, o mundo é construído, a partir das percepções do sujeito. Além disso, Marcuschi (2007) afirma que os processos referenciais ocupam um lugar central na construção do mundo de nossas vivências. Com relação a esse processo, Cavalcante (2013) defende a ideia de que a referenciação consiste em um fenômeno textual-discursivo dos mais relevantes para a produção/compreensão de sentidos. Em consonância com essas questões vemos esse processo assim:

Referenciação é o conjunto de operações dinâmicas sócio- cognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentidos. (CAVALCANTE, 2013 p. 113)

Tomamos essa definição como central do nosso trabalho, porque acreditamos que ela se apóia nas três características básicas da referenciação que segundo Cavalcante (2013) e Cavalcante, Filho e Brito (2014) são apresentadas no esquema abaixo:



- **Referenciação como Elaboração da Realidade** – essa premissa parte do princípio que o papel da linguagem é fornecer uma dada realidade como afirmam Cavalcante, Filho e Brito (2014). Nesse contexto, Cavalcante (2013) afirma o papel da linguagem não é expressar fielmente uma realidade, mas sim, de construir essa realidade com determinados objetos de discurso a depender das nossas necessidades comunicativas.

- **Referenciação como Negociação entre Interlocutores** – de acordo com essa premissa há um entendimento (processo negociado) estabelecido entre os participantes da conversa/texto/discurso como afirmam Cavalcante, Filho e Brito (2014). Além disso, corroborando com essa visão Cavalcante (2013) afirma que a elaboração da realidade é resultante de uma negociação entre os participantes.
- **Referenciação como Trabalho Sociocognitivo** – essa premissa procura estabelecer uma relação entre os processos cognitivos e a cultura como afirmam Cavalcante, Filho e Brito (2014). Além disso, os autores apontam também que a natureza sociocognitiva da referenciação garante o caráter dinâmico desse processo.

#### *2.4 O Referente e o Ponto de Vista*

Durante a construção do texto se faz necessário usar determinadas expressões linguísticas e por vezes retomá-las na sequência do texto. Essas expressões são concebidas como referentes ou objetos de discurso. Nesse sentido, Cavalcante (2013) afirma que o processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) apreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais. Vale salientar que como já foi mencionado anteriormente esse processo é subjetivo e, por essa razão, a construção de objetos de discurso implica necessariamente dizer que o sujeito os constrói de acordo com as suas necessidades comunicativas. Assim, Cortez e Koch afirmam o seguinte:

Com base nisso, partimos do pressuposto de que os objetos de discurso são reveladores de pontos de vista, e seu modo de apresentação é um meio pelo qual se pode apreender a subjetividade. (CORTEZ E KOCH, 2014 p. 10)

Através dessa citação, reafirmamos nosso posicionamento de que o referente enquanto uma entidade construída por meio da subjetividade dos indivíduos aponta para determinados pontos de vista. Ratificamos isso com a seguinte afirmação de Cortez e Koch (2014, p.10) “os objetos de discurso são reveladores de pontos de vista, e seu modo de

apresentação é um meio pelo qual se pode apreender a subjetividade.” Desse modo, podemos afirmar que mais do que selecionar léxicos para referência dos objetos de discurso, o sujeito ao fazer isso mostra também sua posição diante de determinado tema ou assunto. Ainda em consonância com essa visão, Rabatel (2005 *apud* Cavalcante e Lima 2013) afirma que “a referência dos objetos de discurso articula-se como o locutor/enunciador se posiciona em seu discurso, Rabatel (2008 *apud* Cavalcante e Lima 2013) também afirma que as escolhas (dos objetos de discurso) “são altamente reveladoras do ponto de vista do enunciador”. Por fim, é preciso ressaltar que os objetos de discursos, além de reveladores dos posicionamentos podem estar mais explícitos ou não no texto. No tópico abaixo entenderemos como esses posicionamentos que são baseados em ideologias se articulam com o gênero comentário.

### 2.5 Gênero Comentário e Ideologia

O gênero comentário se caracteriza por se realizar através de uma marcação de posicionamento, ou seja, ao se utilizar esse gênero se emite um juízo de valor acerca de algum fato. Atualmente esse gênero se concretiza, sobretudo, virtualmente seja, por meio, de redes sociais ou por sites jornalísticos. Com relação a isso, Swales (1990) define comentários como uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Além disso, esse gênero se configura como um gênero em que mostra muita subjetividade além de ser também o portador de vários discursos.

Sendo esse discurso, por várias vezes, o condutor de ideologias presentes em comentários Fairclough (2001) conceitua da seguinte maneira: “enquanto prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações”. Por outro lado, Van Dijk (1999 *apud* Andrade 2008) afirma que as ideologias são crenças fundamentais de um grupo e de seus membros. Pelo fato de constituir-se por sistemas de ideias de grupos sociais e movimentos, não apenas dão sentido ao mundo, como proporcionam o fundamento das práticas sociais de cada grupo. Ademais, acreditamos que no gênero comentários também estão presentes ideologias, até mesmo, por esse ser um espaço em que muitas vezes se procura fazer juízos de valores. Em sintonia

com essa perspectiva, Van Dijk (1999 *apud* Andrade 2008) afirma que as ideologias perpassam os textos de modo geral: as manchetes, os editoriais, os artigos de fundo, as crônicas os ensaios e etc. Por essa razão, pensamos que no gênero comentário não seja diferente. No tópico seguinte, será apresentado como se deu o processo de elaboração dessa pesquisa.

### **3 Procedimentos Metodológicos**

Levando em consideração nossos objetivos, esta pesquisa é permeada por uma abordagem de natureza qualitativa e de caráter interpretativo, por isso, este trabalho é baseado em pesquisa bibliográfica, assim, trouxemos algumas ideias, teorias e concepções para subsidiar teoricamente este trabalho. Para isso, escolhemos Cavalcante (2013); Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014); Marcuschi (2007) e Andrade (2008). Além disso, é preciso salientar que essa pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa: *Imagens da Capital do Xaxado: Representações Discursivas da Cidade de Serra Talhada no Discurso Midiático*. Quanto ao método, apoiamo-nos na teoria Sociocognitivista-Interacionista que vê as relações sociais como ponto fundamental para concretização dos sujeitos enquanto sujeitos sociais ativos.

O *corpus* utilizado neste trabalho foi constituído a partir dos 32 comentários voltados para a notícia “Jovens LGBTs comemoram o dia da visibilidade lésbica com música e poesia em ST”. Devido a questões dimensionais e também por essa pesquisa ainda estar em andamento, foram selecionados apenas alguns comentários dentre os 32 comentários da referida notícia. Com relação à análise dos comentários, optamos por seguir um viés textual-discursivo compreendendo quais eram os referentes encontrados, a partir do objeto de discurso “Comemoração o Dia da Visibilidade Lésbica” e compreendendo, também, os possíveis pontos de vista de acordo com esses referentes. Para uma melhor visualização da análise dos dados, preferimos, primeiramente, tratar das questões voltadas para os aspectos textuais estudados e analisados na pesquisa, posteriormente, tratamos das questões discursivas. No próximo tópico será apresentado como ocorreu a análise dos dados, bem como os resultados encontrados na pesquisa.

## 4 Análise dos Dados e Resultados

Tomando como base o objeto de discurso “Comemoração o Dia da Visibilidade Lésbica”, pretendemos mostrar como são se dão os processos referenciais seguindo uma perspectiva textual-discursiva. Embora já tenha sido mencionado anteriormente, é preciso ressaltar que novamente que a princípio o corpus total dessa pesquisa é constituído por 32 comentários, entretanto, aqui, só serão analisados 3 comentários. Abaixo estão dispostos esses três comentários para uma melhor compreensão:

### Comentário 1

Mary — 2 de setembro de 2016

Que evento lindo !!! o seu machismo aqui não tem vez .

 Curtir 7+  Responder

Fonte:<http://faroldenoticias.com.br/jovens-lgbts-comemoram-o-dia-da-visibilidade-lesbica-com-musica-e-poesia-em-serra-talhada/>

### Comentário 2

Rafael. — 2 de setembro de 2016

Coisa nojenta! Isso só pode ser coisa do diabo.

 Curtir 1+  Responder

Fonte:<http://faroldenoticias.com.br/jovens-lgbts-comemoram-o-dia-da-visibilidade-lesbica-com-musica-e-poesia-em-serra-talhada/>

### Comentário 3

sergio — 2 de setembro de 2016

Absurdo e feio, péssimo exemplo, muita falta do que fazer.

 Curtir 5+  Responder

Fonte:<http://faroldenoticias.com.br/jovens-lgbts-comemoram-o-dia-da-visibilidade-lesbica-com-musica-e-poesia-em-serra-talhada/>

#### 4.1 Uma análise textual dos Comentários

Em consonância com os pensamentos de Cavalcante (2013) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) vemos a referenciação sob um viés sociocognitivo como uma atividade complexa em que os sujeitos desenvolvem os referentes mediante suas necessidades comunicativas e que se realiza, por meio, de uma negociação entre os participantes numa dada situação de interação. Diante disso e relacionando com os comentários mostrados acima, vemos que o objeto de discurso “Comemoração o Dia da Visibilidade Lésbica” é retomado tanto por expressões nominais anafóricas<sup>3</sup> como é o caso de “Evento lindo”, por outro lado, também é retomado por recategorizações<sup>4</sup> como é o caso de “Coisa do Diabo” e “Péssimo Exemplo”. O caráter social do referente mencionado faz com que ele seja reativado, na medida em que o texto (comentários) se desenvolve. Assim sendo, a construção de referentes voltadas para a notícia “Jovens LGBTs comemoram o dia da visibilidade lésbica com música e poesia em ST” ocorre sempre exaltando o evento que tem por objetivo promover espaços para reflexão e debate acerca da temática LGBT, nesse sentido, mostrando-se, desse modo, favorável. Por outro lado, a construção dos objetos de discurso se dá também desmerecendo o evento, sendo assim, mostrando-se contrário a determinadas práticas sócias. O gênero comentário tem um papel fundamental nessa questão, visto que, por ser um gênero opinativo permite a possibilidade de opiniões/comentários contrários.

#### 4.2 Uma Visão Discursiva dos Comentários

Em contrapartida do que foi mostrado acima, os comentários também foram analisados sob um viés discursivo. Nesse contexto, usamos, principalmente, os postulados de Andrade (2008), Cavalcante e Lima (2013) e Fairclough (2001). No quadro abaixo, procuramos detalhar de modo claro à relação entre os comentários, seus posicionamentos e suas concepções ideológicas. É preciso ressaltar, mais uma vez, que o gênero comentário,

<sup>3</sup> Anáfora diz respeito a uma possível maneira de fazer retomadas, por meio, de objetos de discurso. Sugestão: Coerência, Referenciação e Ensino (2014), capítulo 2.

<sup>4</sup> Estratégia referencial que, grosso modo, consiste em modificar um determinado objeto de discurso que já tenha sido introduzido no texto.



por vezes, se mostra conflitante, já que, o mesmo permite mais de uma possibilidade de opiniões.

Trecho dos Comentários	Posicionamento Diante do Evento	Possíveis Concepções Ideológicas
1- “o seu machismo aqui não tem vez”	Favorável	Concepções Ideológicas de Cunho Liberal
2- “isso só pode ser coisa do diabo”	Contra	Concepções Ideológicas de Cunho Religioso
3- “Absurdo e feio, péssimo exemplo”.	Contra	Concepções Ideológicas de Cunho Conservador

Quadro 1

O quadro mostra o que já era previsto, ou seja, comentários que se opõem. Nesse contexto, precisamos atentar para as seguintes questões: os comentários 2 e 3 que se mostram contrários a realização do evento apresentam colocações bem fortes, sendo que um deles se pauta em um discurso religioso. Acreditamos que uma das causas disso seja o fato da cidade em que ocorreu o evento ser, ainda, um município do interior em crescimento, logo, como já é de se esperar existem muitas pessoas que se baseiam em suas concepções religiosas. De outro modo, o comentário 1 se mostra conivente com a realização do evento em questão. Além disso, esse comentário é marcado por concepções de base liberais, ou seja, a pessoa se mostra com uma visão de mundo ampla, sobretudo, com relação a questões voltadas para sexualidade e também, para reivindicação de classes historicamente segregadas da sociedade.

Ademais, é preciso mencionar que o discurso enquanto uma prática social, principalmente, a análise crítica do discurso vê a linguagem como meio de dominação, assim sendo, os posicionamentos presentes nos comentários são também um meio de disseminação dessas ideias.

Em vista disso, compreendemos que os comentários podem ser entendidos sob duas vertentes distintas. A primeira vertente mostra pessoa(s) conivente(s) com a promoção de

eventos que buscam reivindicar espaços de igualdade e, conseqüentemente, a inserção tanto das pessoas LGBTs quanto dessas práticas que reivindicam seus direitos. Em contrapartida, a segunda vertente é construída a partir de comentários feitos por pessoas conservadoras e que, sobretudo, fazem julgamentos tomando como base uma perspectiva religiosa e preconceituosa.

## 5 Considerações Finais

Este trabalho procurou entender como se dava a construção de referentes na notícia “Jovens LGBTs comemoram o dia da visibilidade lésbica com música e poesia em ST”, no jornal digital Farol de Notícias. Para tal, utilizamos como suporte teórico, sobretudo, os pressupostos da Linguística Textual, com ênfase na temática da Referenciação, partindo de um princípio Sociocognitivo-Interacionista.

Os resultados parciais de nossa pesquisa evidenciam retomadas através de sintagmas que mostram pontos de vista distintos e que são, em sua grande maioria, preconceituosos. Por outro lado, ressaltamos que a contribuição dessa pesquisa reside no fato de mostrar como é a construção da população LGBT em uma cidade do interior. Por fim, pretendemos contribuir ainda que minimamente com os estudos da Linguística Textual.

## Referências

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. **O Ensaio Jornalístico e o Processo de Referenciação**. In: MICHELETTI, Guaraciaba. *Enunciação e Gêneros Discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o Estatuto do Texto. *Revista do GELNE, Piauí*, v.12, n.2, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO; Mariza Angélica Paiva. **Coerência, Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães, LIMA, Silvana Maria Calixto de Lima. **Referenciação: Teoria e Prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAROL DE NOTÍCIAS. **Jovens LGBTs comemoram o dia da visibilidade lésbica com música e poesia em ST.** Disponível em: <<http://faroldenoticias.com.br/jovens-lgbts-comemoram-o-dia-da-visibilidade-lesbica-com-musica-e-poesia-em-serra-talhada/>> Acesso em: 24 de maio de 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução a Linguística Textual.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

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

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de Texto: O que é e como se faz?.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MONDADA, Lorenza. A referência como Trabalho Interativo: A Construção da Visibilidade do Detalhe Anatômico Durante uma Operação Cirúrgica. In: BENTES, Anna Christina; MORATO, Edwiges Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Referenciação e Discurso.** São Paulo: Contexto, 2005.

PIRES, Carolina Leal. Um Olhar Sobre Comentários na Internet a partir da Teoria de Gêneros Textuais. In: REINALDO, Maria Augusto; MARCUSCHI, Beth; DIONISIO, Angela. **Gêneros Textuais: Prática de Pesquisa e Práticas de Ensino.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOUSA, Emanuel Barbosa de. A Construção do Referente “Governador Wilson Martins” em Notícias Fictícias do Portal Meunorte. In: FILHO, Francisco Alves; LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira; COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes. **Referenciação, Enunciação e Ensino.** Teresina – PI: Editora da UFPI, 2014.

## A AQUISIÇÃO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR ESTUDANTES OUVINTES DE LETRAS-LIBRAS A PARTIR DO CONTATO COM ALUNOS SURDOS

Dalva Brandão Viana (UFPI)  
*dalvabrandaoviana@gmail.com*

Heron Ferreira da Silva (UFPI)  
*fheron@outlook.com*

**Resumo:** O presente artigo se propõe a refletir sobre o processo de interação entre surdos e ouvintes no âmbito acadêmico, por meio da Libras. O cenário da pesquisa é o curso de Letras Libras, da UFPI, na cidade de Teresina, que é um curso novo e ainda está desenvolvendo suas primeiras atividades. Pretendemos explicar algumas das diversas formas existentes acerca da maneira de aquisição através do processo de interação social para o aprendizado de L2. Para o desenvolvimento deste trabalho, usamos como suporte teórico os estudos de: Quadros (1997), Gesser (2009), Richter (2000), Kail (2013), dentre outros. A pesquisa foi desenvolvida no período de abril a junho de 2017, na Universidade Federal do Piauí, como trabalho final da disciplina de Linguística Aplicada I. Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados, entrevistas e questionários direcionados aos sujeitos participantes da pesquisa. Esse trabalho se constituiu no contexto acadêmico, uma vez que com o lançamento do curso de Letras Libras na Universidade Federal do Piauí, o número de alunos surdos matriculados na instituição é crescente a cada ano. Com base nas análises, observamos que são várias as estratégias utilizadas pelos ouvintes para a aprendizagem da Libras. E uma das estratégias mais utilizadas inicialmente por eles é a datilografia e a escrita do conteúdo em papel, além de ocorrer o aprendizado da Libras através da observação simultânea da sinalização dos intérpretes e as palavras ditas pelo professor, associando palavra/sinal. Bem como diálogos nos intervalos com colegas surdos e desenvolvimento de atividades em sala de aula com surdos e ouvintes.

**Palavras-chave:** Libras. Aquisição de L2. Interação.

### 1 Introdução

A LIBRAS, sigla adotada nos meios legais para a Língua Brasileira de Sinais, foi reconhecida legalmente como língua oficial da comunidade surda e qualquer outro meio a ela associada e aprovada em 24 de Abril de 2002, na lei federal de n 10.436. Com base na lei, a Libras recebe o status de uma língua natural de um povo, onde a comunicação e expressão do povo surdo é por meio dessa língua L1, que em hipótese alguma deve ser substituída pela língua oral, na modalidade escrita para a educação de surdos, conforme o artigo 4º da lei.

Com o reconhecimento oficial de sua língua, legalização, os surdos passaram a conquistar espaços na sociedade, o que antes não ocorria. Pelo fato de uma maioria linguística não aceitarem que o surdo pode ter um papel importante em nossa sociedade

majoritária ouvinte. A interação com os ouvintes era especialmente afetada pelo isolamento linguístico da pessoa surda. Atualmente, isso vem sendo modificado, o contato entre pessoas surdas e ouvintes, está cada vez mais constante e necessário, uma vez que os sujeitos surdos estão mais presentes nos espaços sociais. Principalmente no âmbito e meio acadêmico, os surdos de uma maneira geral estão buscando por uma qualificação e assim ingressando em faculdades e universidades públicas, desta forma surge a necessidade de se aprender uma outra língua, mais precisamente a Libras.

As línguas de sinais, por muitos anos, foram negligenciadas pela sociedade. Em diferentes partes e épocas do planeta, a pessoa surda sofreu com um processo de educação inadequado e até mesmo com a inserção social, que muitas vezes não acontecia. É notório o quanto é importante à comunicação da pessoa surda para com as demais pessoas ouvintes.

Estudos sobre a língua de sinais estão cada vez mais sendo desenvolvidos. Atualmente, há uma crescente relação do número de pessoas interessadas em aprender e trabalhar com a língua. Logo “os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo” (LABORRIT apud GESSER, 2009, p.23). Para a autora a Libras é uma língua complexa e possível de ser interpretada em qualquer área do conhecimento. O aprendizado e a aquisição de Libras vêm ocorrendo naturalmente tanto por ouvintes como por pessoas surdas, Quadros (1997, p.84) afirma que “A Libras é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada”.

O presente artigo se propõe a refletir sobre o processo de interação entre surdos e ouvintes no âmbito acadêmico, por meio da Libras. O cenário da pesquisa é o curso de Letras Libras, da UFPI, na cidade de Teresina, que é um curso novo e ainda está desenvolvendo suas primeiras atividades. Entendemos que o ambiente é propício para essa pesquisa, pois percebemos que, no início do curso, havia pessoas que não tinham conhecimento básico da língua de sinais, mas que, através do contato com pessoas surdas, tiveram um avanço favorável para sua aquisição da Libras. Notamos ainda que esse contato direto com o nativo da língua facilitou muito para o entendimento e o desenvolvimento na aprendizagem dos ouvintes não dominantes da língua.

Para os ouvintes, no início era difícil entender os surdos, mas ao longo do curso, a prática e o contato foi essencial para o desenvolvimento linguístico de Libras.

Segundo KAIL (2013, p.97) “os dados disponíveis indicam, globalmente, os mecanismos da aquisição da língua de sinais são semelhantes aqueles que incidem sobre a aquisição de uma língua oral por parte da criança ouvinte”. Se de fato isso ocorre com crianças, poderia ocorrer também com adultos já desenvolvidos. Ou por serem adultos esse processo seria mais complexo na sua aquisição. Nesse artigo discutimos ainda sobre estratégias utilizadas pelos ouvintes nos trabalhos acadêmicos em grupos com surdos, uma vez que alguns ouvintes chegaram à universidade com fluência em Libras e outros passaram apenas a ter contato efetivo na UFPI. Entretanto, tanto estes como aqueles, no início do contato direto com surdos, encontraram algumas dificuldades para tal comunicação.

## **2 Breve contextualização sobre aquisição de L2 na visão de alguns autores**

Nesse trabalho será discutida a aquisição de segunda língua por ouvintes através do contato e a interação com surdos na UFPI. A aquisição de segunda língua é o processo pelo qual o sujeito aprende outra língua, após a aquisição de sua primeira língua ou língua materna. Esse aprendizado pode ser tanto em sala de aula (ambiente formal) ou como também fora dela (espaços sociais).

Por muito tempo, alguns pesquisadores vêm tentando explicar as diversas teorias existentes acerca da maneira de aquisição através do processo de interação social para o aprendizado de L2. Uma forma essencial para que isso ocorra é o contato como uma prática social, já que todos os seres não vivem isolados socialmente embora possuam identidade e cultura própria.

No artigo de Quadros (2007), a autora percebeu que a aquisição de uma L2 de forma natural em ambiente acadêmico, depende, inclusive da L1 e de L2, da idade do aprendiz e do tempo de exposição à L2 e no fato de esta incluído ou não nesta comunidade de minoria”. A autora fala ainda da aquisição espontânea em ambiente sociável, principalmente o tempo em que o sujeito é exposto ele poderá ter um desenvolvimento seguro e favorável. Já SANTANA (2007) afirma que a diferença de sotaques de falantes “nativos” (FN) e falantes

“tardios” (FT) na aquisição da segunda língua (L2) é destacada como um argumento em favor da idade crítica. Aqui a autora fala de uma idade apropriada para a aquisição de uma L2, ocorrendo assim uma desvantagem na aprendizagem.

Na perspectiva de Quadros (1997, p.83):

Há basicamente três formas de aquisição de L2; (a) a aquisição simultânea da L1 e da L2; (b) a aquisição espontânea da L2 não simultânea e (c) a aprendizagem da L2 de forma sistemática. No primeiro caso, a aquisição simultânea pode ocorrer com crianças que são filhos de pais que usam duas línguas diferentes ou usam uma língua diferente da língua usada na comunidade onde vive. A forma em (b) pode ocorrer com pessoas que passam a morar em um outro país onde é usada outra língua. No item (c) descreve-se a situação de escolas de línguas estrangeiras, em que a diferença básica entre a aquisição da primeira língua – L1- e a aquisição da – L2- relaciona-se com a forma como o indivíduo é exposto às línguas.

Podemos dizer que um indivíduo exposto por mais tempo a uma outra língua adquire de forma natural e espontânea. Logo, é evidente que o desenvolvimento ocorrera de forma gradual e com resultados, já que se trata de duas línguas em um mesmo ambiente. QUADROS (1997, p. 85 e 86), cita ainda a importância das características da interação no ambiente linguístico em que ocorre o processo de aquisição de L2:

Três aspectos da interação verbal que podem ser distinguidos: o input (a recepção), o output (a produção) e o feedback. O input é a linguagem oferecida para o estudante por falantes nativos (ou por outros estudantes); os aprendizes de L2 usam o input para formar hipótese sobre a linguagem. O output é a linguagem falada pelos próprios alunos; através da própria produção, os alunos podem testar suas hipóteses. E o feedback é a reação oferecida na conversação diante da produção do aluno; o feedback ajuda os alunos a avaliarem suas hipóteses. A otimização da interação envolve qualidade e quantidade do input, do output e do feedback.

Os aprendizes de segunda língua (L2) precisam muito mais de interação linguística do que de conceitos e competências gramaticais no âmbito teórico, para conseguir se comunicar de maneira efetiva. É necessário que esse sujeito busque saber como a língua é utilizada por seus falantes nativos, em sua maneira natural.

O aprendizado de língua é um processo bastante complexo nos dias de hoje, quando falamos em aquisição de uma segunda língua (L2), pensamos muitas vezes em uma estrutura tradicional professor, alunos, sala de aula e reprodução de conteúdo e costumes da língua alvo. Atualmente, diversos autores começam a questionar esse tipo de ensino e aprendizado

de línguas estrangeiras (LE). A Língua é um fenômeno social, podendo assim estabelecer uma relação entre Linguagem, sociedade e cultura. A Linguística Aplicada (LA), nos últimos anos, vem trabalhando no assunto, analisando ainda o modo como o contexto social e a inserção em uma nova cultura podem influenciar no aprendizado de L2.

A Linguística Aplicada em suas raízes foi bastante criticada por apenas seguir os modelos teóricos da Linguística geral, porém com o desenvolvimento de novos estudos, a LA está cada vez mais ampliando seu leque de métodos e conceitos de pesquisa. Essa disciplina não lida apenas com um número fechado de métodos de pesquisa. Podemos ver isso de acordo com Menezes et al (2009, p. 01), ao explicarem que:

A linguística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência.

Como se pode perceber na visão da autora a LA é uma disciplina de entremeio e que se articula com diversas campos de análise, nos seus primórdios as pesquisas se predominavam ao ensino e aprendizado de línguas, porém com o desenvolvimento das pesquisas, a LA hoje está cada vez mais diversificada em métodos e áreas de atuação.

### *2.1 Processo de interação e o aprendizado de Línguas*

Segundo Richter (2000) o processo de aquisição da linguagem se dá através da interação entre dois fatores: o programa mental inata do aprendiz e a linguagem produzida junto com o aprendiz e o interlocutor que tem domínio da língua. Essa teoria inatista, de acordo com Richter (2000, p.24), “defende que os seres humanos nascem programados para falar, assim como os pássaros nascem para voar”. É claro que dito isso ele estará dizendo que a linguagem se desenvolveu de forma natural assim como outras funções cognitivas. O mesmo se aplica a uma língua visual-espacial não podemos ignorar que esse processo também possa ser aplicado à nela.

Para Richter (2000), aprender qualquer língua semanticamente depende do desenvolvimento da cognição do indivíduo, já que em nesse desenvolvimento o significado



prevalece sobre a forma em um bom ensino de línguas. Ainda de acordo com Richter, a base para adquirir uma linguagem é preciso aprender a se comportar socialmente, usando para isso os sistemas de signos verbais e não-verbais e aprender relacionar-se entre si um cooperando com o outro e vice versa.

Tendo em vista a teoria inatista e interacionista, para se adquirir uma língua, é necessário a troca de experiências para se construir, e que uma depende da outra para uma construção da aquisição da linguagem no seu processo de interação.

### **3 Sobre a pesquisa, e os sujeitos**

O projeto desenvolvido ocorreu no período de abril a junho de 2017, na Universidade Federal do Piauí, como trabalho final da disciplina de Linguística Aplicada I. A pesquisa se constituiu no ambiente acadêmico, pois com o lançamento do curso de Letras Libras na Universidade Federal do Piauí, o número de alunos surdos matriculados na instituição foi crescendo cada ano. Desta forma, a pessoa surda começa a ocupar os espaços acadêmicos, compartilhando sua diferença linguística e afirmando a identidade e cultura própria. Gesser (2009, p. 53) afirma que:

Mas a afirmação “o surdo tem identidade e cultura própria” tem outra face que, a meu ver, é extremamente significativa no processo de afirmação coletiva de grupos minoritários, que não apenas se exprime no singular “uma”, mas também está inscrita no adjetivo “própria”.

A pessoa surda hoje é vista como uma diferença cultural e linguística, pesando da maneira de Gesser (2009) o surdo possui seus próprios aspectos culturais e uma identidade afirmada socialmente.

A partir da oportunidade de ingressar no curso superior a pessoa surda cada vez mais compartilha sua diferença linguística, despertando o interesse de outros estudantes. Partindo de nossa própria experiência, enquanto surdos e ouvintes, em sala de aula, da nossa necessidade de interagir socialmente, uma vez que há o convívio entre estudantes surdos e ouvintes no espaço acadêmico, pensamos o presente trabalho. O curso de Letras-Libras da UFPI, cenário desta pesquisa, recebe alunos surdos, que se comunicam em Libras, e

alunos ouvintes, que se comunicam primeiramente em Português. Alguns destes alunos chegam ao curso, conhecendo a língua de sinais, outros começam a aprender a língua a partir de sua chegada no curso.

No entanto, várias atividades de sala de aula são em grupo e envolvem a participação de surdos e ouvintes, que devem interagir, para resolver a atividade. Este trabalho tece considerações sobre como ocorre, inicialmente, o processo de aquisição da Libras, como segunda Língua, para ouvintes, uma vez que a aquisição não acontece somente através de teorias e no campo da abstração, mas sobretudo e precipuamente no convívio, no contato social com falantes da língua. Dessa forma, é possível adquirir uma segunda língua apenas por meio do contato com os falantes nativos dessa língua.

O trabalho tem como objetivo analisar o processo de aquisição de Libras, como segunda língua, por ouvintes através do convívio social com surdos, além de identificar as dificuldades e estratégias iniciais para a comunicação entre os surdos e ouvintes, descrevendo ainda essa interação que é essencial para a aquisição de uma segunda língua.

Tento em vista as questões norteadoras e os objetivos elencados, optamos por uma pesquisa de campo de caráter qualitativo-descritivo, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 186), a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”. No primeiro momento, fizemos um levantamento bibliográfico de autores que exploram o tema sobre a aquisição de segunda língua por meio do contato com o falante nativo. A pesquisa bibliográfica foi valiosa na medida que foi possível notar que trabalhos já foram feitos e quais as opiniões já elaboradas sobre o assunto proposto. Em seguida preparamos um modelo teórico condizente ao tema e os instrumentos de coleta de dados que foram: Observações, entrevistas e questionários.

A técnica de observação consistiu em participação com os alunos nos diversos espaços públicos da universidade: Bibliotecas, Lanchonetes, pontos de ônibus, corredores e em sala de aula. A maior parte da coleta de informações foi dentro de sala de aula, justamente nos momentos de estudos das disciplinas. Nesse período, foi possível identificar algumas informações sobre como ocorre o processo de aquisição de Libras por alunos ouvintes ocorre. Pensando desta forma, Marconi e Lakatos (2003, p. 191) afirmam que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade.

Entrevistamos de forma aberta um grupo de 8 alunos do curso de Letras Libras da UFPI, sendo que 5 são ouvintes, foco principal para as análises, e 3 surdos. No decorrer das etapas desse trabalho, será justificado o motivo pela escolha desses participantes. Em uma entrevista aberta, o pesquisador tem liberdade para acrescentar e diversificar as perguntas para assim encontrar as informações necessárias e compreender o posicionamento e os fatos vivenciados pelo entrevistado. Tivemos como objetivo analisar, identificar e descrever as informações que norteiam nossa pesquisa. Durante o processo de entrevista foi esclarecido as participantes que poderiam acrescentar e ressaltar qualquer tipo de informação extra relacionado ao assunto proposto.

O questionário foi realizado apenas aos sujeitos ouvintes, pois como já dito anteriormente é o foco principal da pesquisa. Para obter respostas mais precisas dos participantes ouvintes sobre as questões de pesquisa, elaboramos um pequeno questionário, contendo 3 perguntas sobre a habilidade de Libras antes e depois do contato com o surdo dentro da universidade e a contribuição desse contato para o desenvolvimento da aquisição da língua. O questionário foi aplicado em turnos diferentes das aulas dos participantes, para não sofrerem nenhuma influência externa nas análises dos dados.

Os participantes envolvidos nessa pesquisa totalizam-se em 8 sujeitos, dentre eles 3 surdos identificados no corpo do trabalho como S1, S2, S3 e 5 ouvintes O1, O2, O3, O4 e O5, todos estudantes do curso de Letras Libras da UFPI, local onde de procedeu a pesquisa.

Os 3 alunos surdos têm surdez profunda e a média de idade de 27 anos, todos eles são usuários da Libras, porém com aquisição tardia da língua, o tempo médio dessa aquisição dos 3 surdos é de 14 anos. Como discutimos na seção 2, o contato com a nova cultura linguística é de grande valia para a habilidade em Libras. Nessa perspectiva, os alunos surdos já possuem um considerável período de tempo de contato com a Libras, em média 13 anos. No aspecto educacional, todos concluíram o ensino médio e já possuem curso de formação em instrutor de Libras no estado o Piauí, porem apenas S1 atua como instrutor e tem mais experiência em sala de aula do que S2 e S3. A razão por ter escolhido esses sujeitos é

justamente pensando em todas esses dados e informações pessoais, que vão ao encontro da proposta de pesquisa, assim é possível perceber que esses sujeitos já conhecem a comunicação e expressão da Libras.

Os demais participantes alvos da pesquisa são os alunos ouvintes. Todos eles possuem outras formações superiores, menos o aluno O5. Para selecionar esses sujeitos, levamos em consideração o desenvolvimento linguístico em Libras dos estudantes ouvintes desde o início do curso de Letras Libras até o período atual. O sujeito O5 está no segundo período do curso, já os demais encontram-se no quarto período. O propósito para estes serem participantes da pesquisa foi porque os alunos desenvolveram bastante suas habilidades em Libras, perfazendo uma boa interação entre os alunos surdos, tendo o contato efetivo com a cultura surda e o uso natural da língua de sinais. Segue abaixo a tabela 1, com as informações-chave dos sujeitos ouvintes:

<b>Sujeitos ouvintes</b>	<b>O1</b>	<b>O2</b>	<b>O3</b>	<b>O4</b>	<b>O5</b>
<b>Idade</b>	31 anos	35 anos	38 anos	34 anos	29 anos
<b>Formação</b>	Superior	Especialização	Especialização	Ensino médio	Superior
<b>Tempo de contato com surdo na UFPI</b>	2 anos	2 anos	2 anos	1 ano	2 anos
<b>Cursos antes do contato</b>	Não tinha curso de Libras	Básico	Básico e Intermediário	Básico	Básico

Fonte: Pesquisa de campo dos autores, 2017.

#### **4 A aquisição de Libras por estudantes ouvintes do curso de Letras Libras da UFPI**

Assim como já ressaltado anteriormente, o objetivo principal da pesquisa é analisar o processo de aquisição de Libras, como segunda língua, por ouvintes através do convívio

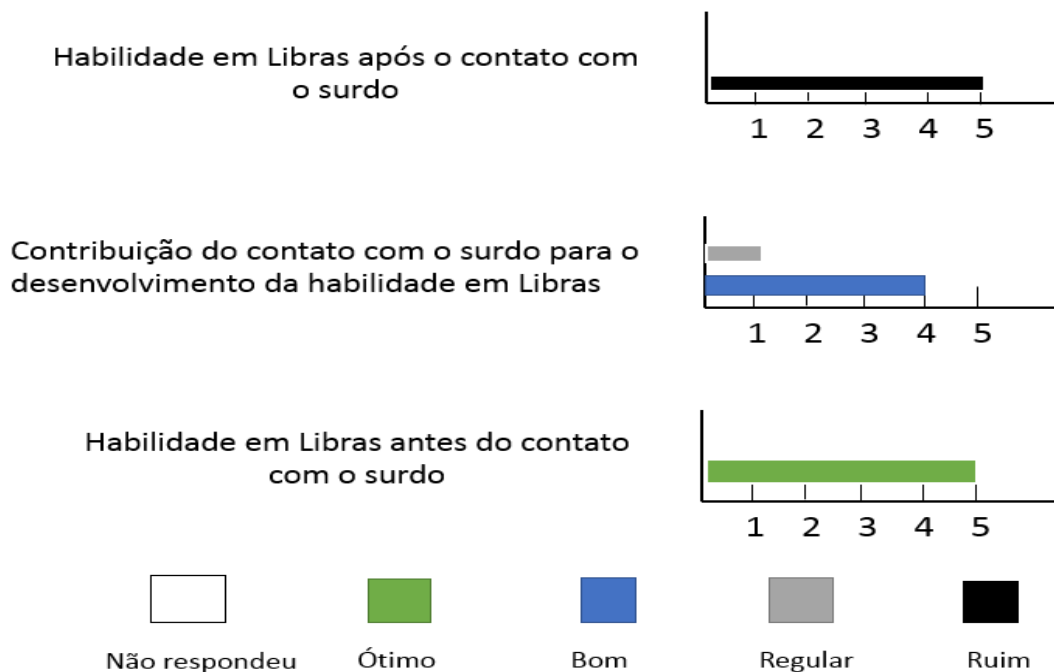
social destes com surdos adultos fluentes em Libras, mais precisamente alunos do curso de Letras Libras da UFPI, descrevendo ainda o nível de habilidade comunicacional dos ouvintes utilizando a Libras.

#### *4.1 Análise dos questionários*

Consideramos as habilidades em Libras desses estudantes de antes do contato direto com o surdo na universidade e após o contato e também elencamos com base nos dados do questionário a importância da contribuição do contato direto com o falante nativo da língua para o desenvolvimento da habilidade de comunicação e expressão em Libras.

O questionário foi aplicado aos estudantes ouvintes logo após a entrevista de pesquisa, a preferência em aplica-lo após a entrevista foi apenas uma escolha didática de proceder o levantamento de dados para o artigo. As questões para esse instrumento de análise são: a) Habilidade em Libras antes do contato com o surdo, b) Habilidade em Libras após do contato com o surdo e c) Contribuição do contato com o surdo para o desenvolvimento da habilidade em Libras. Com esses dados, foi possível perceber o nível de habilidade dos entrevistados e a contribuição do contato com o estudante surdo falante nativo da Libras para o desenvolvimento linguístico dos ouvintes.

A seguir, vemos uma Figura que mostra a contribuição do contato com o surdo e o nível de habilidade linguística em Libras dos alunos entrevistados:



Fonte: Pesquisa de campo, 2017

De acordo com os dados que aparecem na Figura e as perguntas do questionário, vemos que os alunos ouvintes foram bastante claros e objetivos nas respostas. Como já dito anteriormente, na pergunta 1) Qual o nível de habilidade em Libras antes do contato direto com o surdo na universidade?, todos os participantes disseram que pouca ou nenhuma habilidade, respondendo “RUIM”. Na questão 2) Qual o nível de habilidade após o contato com o surdo até o momento presente?, apenas O1 respondeu “REGULAR” e os demais participantes afirmaram ter nível BOM, a última pergunta 3) Qual a contribuição do contato para o desenvolvimento da aquisição de Libras?, nessa questão todos disseram que foi “ÓTIMO”. Baseados nessas informações, já é possível identificar o quão é importante o processo de interação entre alunos surdos e ouvintes, para o desenvolvimento das habilidades na língua. É de grande valia para o aprendizado da Libras a inserção do aprendiz na cultura do surdo.

#### 4.2 Análise de observações na UFPI dentro e fora de sala de aula

A pesquisa se constituiu também em observações feitas tanto em sala como em trabalhos em grupo, foram observados vários processos já citados em estudos realizados por

autores elencados no referencial teórico e, principalmente, no tocante à parte de interação citado por Richter (2009). Durante todo o mês de maio até 10 de junho, foi observado em sala de aula os alunos que cursam o 4º período do curso de Letras-Liras da UFPI, percebemos que ocorre uma interação saudável e de bom aproveitamento linguístico.

Foi observado ainda que os surdos a todo instante e a sua maneira incentivavam os ouvintes a prática em sala e também em locais específicos da UFPI como: ponto de ônibus, horário de lanche e também em trabalhos em grupos na biblioteca. Percebemos também que os ouvintes por medo e por vergonha, ficam mais tímidos em disciplinas específicas de Libras, como LIBRAS IV e Morfologia e Sintaxe, que são disciplinas que exigem exposição do que o aluno aprendeu do início do curso até os dias de hoje. Muitos alunos, pela necessidade de comunicar-se com os surdos, se esforçam e acabam por vencer o medo, que até então os bloqueava, conseguindo o que desejam, que é a prática e conversação através da língua de sinais.

Na observação em trabalhos em grupo, foi observado apenas dois desses trabalhos feitos na biblioteca, em espaço fora de sala de aula. As disciplinas eram: O surdo e novas tecnologias e Libras IV. Nessa observação, percebemos a prática linguística e o esforço do ouvinte na busca para repassar os conteúdos para os surdos. Os ouvintes utilizavam como estratégia a datilologia, quando não sabiam o sinal, para que assim os surdos pudessem informar o sinal, quando houvesse. Observamos também que em situações mais difíceis, por exemplo: para explicar o significado de “hierarquia”, o ouvinte buscava um exemplo mais próximo da realidade e vida do surdo, para melhor compreensão. Fazendo isso, os ouvintes pediam para que os surdos explicassem novamente o que havia sido transmitido.

Com essa prática de interação comunicativa, que é importante e necessária, descobrimos que os ouvintes sem fluência e que faziam gestos, hoje conseguem comunicar-se de forma mais espontânea em língua de sinais; e mostraram também que o contato direto com o nativo é essencial, sendo uma forma mais completa para esse tipo de aquisição bilíngue.

### 4.3 Análise de entrevistas semiestruturadas

O terceiro instrumento de pesquisa foram as entrevistas abertas, onde seguimos um breve roteiro, porém dinâmico. Em princípio, fizemos aos alunos ouvintes os seguintes questionamentos: 1) Qual era o momento mais difícil para você quando não dominava a LIBRAS?; 2) Você como iniciante fazia o que para transmitir conteúdos de trabalhos em grupos?; 3) Como você faz para que haja entendimento na comunicação com surdo hoje?; e 4) Qual a estratégia mais usada por você para aprender a língua de sinais?

Com base nas teorias dos autores citados e em nossas observações, questionários e entrevistas feitas com alunos que cursam o 4º período de LIBRAS na universidade Federal do Piauí, apenas um respondeu que não usava os gestos para a comunicação. A análise mostra que as estratégias utilizadas inicialmente pelos ouvintes eram as mesmas na comunicação com os surdos.

No início, 4 dos entrevistados responderam que faziam gestos como afirma O1, O2, O3 e O4, dizendo:

Sim, pois mesmo com um conhecimento prévio acabamos fazendo. (O1)

Ah sim. Fazia, eu fazia gestos. Porque não sabia... para mim que tinha que colocar mímica para pessoa compreender. Aí depois eu disse não vai ajudar porque se é uma língua eu tenho que usar os aspectos linguísticos que é da própria língua. (O2)

Sim. Eu fazia muito. (O3)

Fazia muito gesto sim, isso somente no início. (O4)

Por ser uma língua visual espacial, os ouvintes no início faziam gestos. Pois não sabiam outra maneira de se comunicar com os surdos na língua de sinais. Para eles, no início, a comunicação era difícil não só por não conhecerem a língua, mas ainda por não ter tido contato com surdo antes do ingresso na universidade. Para muitos não só a teoria é importante, mas a prática e o contato são essenciais para domínio e aquisição de toda e qualquer língua, que tem estrutura e cultura própria.

Como diz o sujeito O2, de 38 anos:

O contato com o nativo é importante porque você ganha fluência. Você vai conseguindo se comunicar e você vai entendendo que o outro lá, que você está falando a língua dele, ele está entendendo. Então se ele está compreendendo, você está sabendo utilizar a língua dele, você está utilizando adequadamente as características e os aspectos que é próprio da língua, que ele consegue



compreender. Quando você não tem esse contato, digamos... que é só ver vídeos, ou...você sabe muitos sinais, mas não sabe, se o surdo vai compreender aquilo que você está sinalizando. Então não adianta. Você precisa ter o contato para você saber como é que você tá sinalizando, se ele está compreendendo ou não, porque se ele não compreender você precisa melhorar a sua sinalização, até ele compreender.

As entrevistas feitas mostraram ainda que, embora estando em um ambiente onde facilitaria sua aprendizagem, sentiram algumas dificuldades no início da comunicação. Dentre essas dificuldades, os sujeitos citaram: o medo, em vários aspectos: sinalizar perante todos e serem criticados e as pessoas rirem deles por eles não saberem a língua; a timidez, a vergonha, por ter ouvinte com fluência na sala; a falta de compressão dos próprios surdos, enfim, a própria falta de entendimento no início da comunicação que era bem difícil. Como afirma O1:

Foi estranho, pois eu não sabia nada de LIBRAS e não conseguia me comunicar. Foi um impacto assim, grande. Você ver um outro ser humano, digamos assim, estruturalmente e biologicamente igual a você, mas...você não conseguiu se comunicar efetivamente.

A própria comunicação era difícil, porque para haver comunicação é preciso que ambos conheçam a língua e eu não sabia.

O processo da comunicação do ouvinte com o surdo se dava dentro do espaço acadêmico, em vários pontos, na sala, nos espaços de lanches no intervalo, em pontos de ônibus, onde esperam para ir para casa deles, enfim, a todo o momento os ouvintes interagem com os surdos. Isso, no início e longe de pessoas com fluência em Libras, pois os ouvintes sem fluência tinham dificuldades de sinalizar na frente dos ouvintes com fluência. Hoje isso não acontece mais, como afirma O3, dizendo:

Hoje eu já me sinto mais à vontade, eu sinalizo com eles, quando faço errado eles me corrigem. Hoje tenho prazer que eles fiquem perto de mim para conversar.

Os entrevistados mostraram utilizar estratégias semelhantes. Para a aquisição de Libras, os participantes O2, O3, O4 e O5 afirmaram que:

Fala que usava a datilologia, a escrita, o uso de dicionários, estudava 5 a 8 horas por dia traduzindo frases e fazia cursos fora. (O2)

Usava a escrita, datilologia, fazia anotações e faz cursos fora. (O3)

Também usava a escrita, usa a datilologia e faz um dicionário. (O4)  
Faz curso fora e usa a escrita. (O5)

Como vemos, as estratégias foram praticamente iguais e necessárias, para a aquisição da Libras durante os primeiros contatos com surdos. Isso porque a aquisição de uma segunda língua L2 não é fácil, principalmente quando se trata de uma língua visual-espacial, como é o caso da Libras.

Foram realizados também perguntas para os surdos para melhor compreensão desse contato já que se trata de um convívio em espaço sociável. As perguntas foram: 1) Como você vê a interação entre surdos e ouvintes aqui na UFPI?; 2) você acha importante esse contato?; 3) Como vocês fazem para que haja uma boa comunicação entre surdos e ouvintes?; 4) você consegue entender o que os ouvintes repassam?; 5) no início foi difícil esse contato?

Foram com essas perguntas feitas para os surdos que conseguimos perceber se de fato os ouvintes conseguem se comunicarem com os surdos. As análises mostram que podem ocorrer certas práticas informais dentro do espaço acadêmico, onde os alunos surdos e ouvintes, de culturas e práticas diferentes, tentam ajudar uns aos outros com essa interação. Como diz S1, ao afirmar que a seu ver a interação no espaço acadêmico é importante:

Eu vejo interação com surdo importante, não pode separa e precisa união exemplo: se pessoa ouvinte não saber a LIBRAS de nada, surdo possível ensinar para ouvinte aprender LIBRAS e também se ouvinte saber pouco LIBRAS ensinar português para surdo, pois iguais interações, minha opinião é importante união.

Os surdos acham importante o contato aqui na universidade para juntos trocaram conhecimento um aprendendo com o outro. Para eles, é possível que eles aprendam e essa troca de saberes é de extrema importância para ambos. E ainda que os ouvintes devem interagir mais com os surdos para que no futuro haja uma fluência por parte dos ouvintes em língua de sinais. Para o aprendizado semântico, toda e qualquer língua depende do desenvolvimento da cognição do indivíduo e com reciprocidade, como afirma Richter (2009).

## 5 Considerações Finais

Tendo em vista todos os fatos e dados coletados, concluímos que é de extrema importância o processo de interação entre os sujeitos envolvidos para que a aquisição de uma língua ocorra de maneira natural e espontânea. Embora se tratando de uma língua que exija muito mais de sua atenção, de seu olhar fixo no outro. Observou-se ainda que, por mais que os ouvintes tenham conhecimento teórico da língua de sinais brasileira, não é suficiente para que os surdos consigam entender o que eles querem transmitir, pois uma sinalização superficial e sem estrutura própria da língua faz com que o diálogo se torne confuso e até impossível.

É necessário que o ouvinte esteja diretamente integrado à comunidade surda, para que o mesmo consiga desenvolver sua habilidade linguística em Libras, já que é através do relacionamento com o outro indivíduo falante da língua estimule esse desenvolvimento de uma L2 fluente e estruturada.

Com isso, concluímos que o convívio direto com o sujeito surdo e sua inserção na cultura surda propiciam a aquisição e aprendizado de uma segunda língua na sua forma natural e uma comunicação efetiva no espaço acadêmico. Além de haver uma necessidade do sujeito ouvinte saber de comportar diante daquela nova cultura, para que em certos momentos perca o medo de aprender aquela nova língua, para que desta forma tenha um aprendizado significativo.

## Referências

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009

GÓES, M. C. Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed-São Paulo: Atlas 2003.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos.** In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

QUADROS, Ronice Muller de, KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

RICHTER, M. G. **Ensino de Português e Interatividade.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2000.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1934.

## A ESTILÍSTICA DO GÊNERO DISCURSIVO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Eliane Pereira dos Santos (UFMA)

Valdulce R. Cruz Sousa (Anhanguera)

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo discutir a importância do uso de metodologias de ensino que contemplem questões de estilística sociológica no ensino de língua materna. Para Bakhtin (2013[1942-1945]), as formas gramaticais não devem ser separadas de seu valor estilístico. Precisam ser compreendidas em conexão com o contexto extraverbal, com as relações axiológico-dialógicas. Bakhtin (2015[1934-1936]) propõe a estilística do gênero, argumentando a favor de que o estudo da língua deve ser realizado a partir dos gêneros discursivos. Medviédev (2016[1928]) critica o método formal nos estudos literários, defendendo uma estilística sociológica. Os autores do círculo bakhtiniano entendem que a língua deve ser estudada na sua relação com os aspectos sociais. Diante dessas considerações teóricas, questionamos: Como as relações axiológico-dialógicas definem os aspectos linguístico-estilísticos? Como o gênero discursivo pode orientar o estudo das formas da língua? Tendo em vista esses questionamentos, selecionamos como *corpus* comentários *online* sobre notícias acerca do acontecimento social: *Impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Nosso aporte teórico tem como base a teoria dialógica: Bakhtin (2015[1934-1936]; 2003[1979]) e autores que discutem teórico-metodologicamente as noções bakhtinianas no ensino de língua materna, tais como: Rojo e Jurado (2006); Cunha (2006). A pesquisa revelou que é improdutivo estudar as formas da língua apartadas das entonações axiológico-dialógicas que antecedem as escolhas linguístico-estilísticas. Percebemos que essas escolhas feitas pelo falante, no gênero comentário *online*, são de caráter social e individual ao mesmo tempo, determinadas tanto pela entonação característica da singularidade desse falante, quanto pela orientação do gênero.

**Palavras-chave:** Estilo. Língua materna. Comentário *online*

### 1 Introdução

Muitas das abordagens da estilística no ensino de língua materna ainda estão restritas a um enfoque tradicional, limitando-se, principalmente, ao que se convencionou chamar de figuras de linguagem, ou a abordagens que na esfera literária tratam do estilo de época ou estilo individual de autores de obras literárias. A teoria bakhtiniana se contrapõe a estilística tradicional, propondo a estilística do gênero.

Bakhtin (2015[1934-1936]) partindo da ideia de que a linguagem tem que ser estudada em conexão com o social, vê o gênero discursivo como ponto de partida e de chegada para o estudo do estilo. Segundo esse autor, o estilo é resultado de relações axiológico-dialógicas, de modo que, toda escolha linguística também é uma escolha estilística. Medviédev (2016[1928]) propôs o método sociológico como alternativa produtiva

para o estudo do estilo na literatura, colocando-se contra a estilística tradicional, que via ou no sistema da língua ou na subjetividade do autor as respostas para as questões de estilo na poesia. Assim, pretendemos discutir algumas questões teóricas e metodológicas relativas ao ensino do estilo no ensino de língua materna, a partir do gênero comentário *online*.

Partindo de três pressupostos descritos abaixo, acreditamos que um ensino de língua materna ancorado numa perspectiva, que considere a língua em uso, terá na estilística do gênero apoio necessário para o desenvolvimento de metodologias eficientes para relacionar o verbal e o extraverbal na construção e atualização de sentidos:

- 1) todo enunciado mantém relação de diálogo com outros discursos anteriores e posteriores;
- 2) O enunciado nunca é neutro, mas sim sempre perpassado por uma valoração axiológica;
- 3) Todo enunciado se efetiva por meio de um gênero discursivo.

## **2 Uma abordagem sociológica do estilo**

Bakhtin (2015[1934-1935]) faz uma crítica à estilística tradicional que via o estilo do texto literário atrelado ao estilo individual do autor ou a uma análise formal do material linguístico, dissociado de um enfoque filosófico e sociológico. No primeiro caso, a estilística tradicional abstrai a língua da vida social e a encerra no gabinete de um autor, dando à palavra um tratamento superficial e abstrato, pois a desvincula da vida social e a encerra numa consciência subjetiva a partir da qual tenta explicar as escolhas linguísticas. No segundo caso, os formalistas buscam explicar a língua fechada num sistema abstrato, ou seja, a língua é tida como auto-suficiente, dela são excluídos o falante e todas as possíveis relações axiológico-dialógicas. Tendo em vista essa crítica, o autor propõe o estudo do estilo do romance a partir de uma estilística sociológica ou estilística do gênero, de modo a seguir uma orientação dialógica. Segundo Bakhtin, todo enunciado em condições reais de uso é dialógico, mantém um elo com o extraverbal, portanto não deve ser estudado apartado do aspecto social.

Ele reconhece a importância da palavra do outro no objeto e a palavra do outro na resposta antecipada do ouvinte. Na teoria dialógica o verbal é apenas um aparato técnico, portanto, depende das relações axiológico-dialógicas. “A política interna do estilo (a combinação de elementos) é determinada por sua política externa (pela relação com a palavra do outro)”. (BAKHTIN, 2015 [1934-1936], p. 57). O estilo não são os recursos linguísticos em si, mas é a orientação axiológico-dialógica que impulsiona a escolha destes recursos. O falante ao organizar o material linguístico, já tem um propósito comunicativo, um interlocutor, uma intenção, portanto, sua voz se organiza e se encorpa em relação de diálogo com outras vozes.

O estilo nasce no uso da língua, constitui-se como elo entre locutor e interlocutor. Falar em estilo da linguagem é falar daquilo que motiva a organização extralinguística do enunciado, ir além do que está na materialidade verbal. A abordagem de uma estilística sociológica ou estilística do gênero não separa estilo, linguagem e gêneros discursivos, mas ao contrário disso, relaciona esses elementos na busca de compreender questões linguístico-estilísticas da linguagem em uso.

Bakhtin (2013[1942-1945, p. 23]): em um de seus poucos livros que aborda diretamente questões relativas ao ensino, enuncia: “As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. A gramática por si só não é capaz de explicar os fatos da língua, dar respostas a situações comunicativas nas quais as escolhas linguísticas são feitas tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos pelo falante, a situação comunicativa, o gênero discursivo no qual se realizou o projeto comunicativo.

Cunha (2006) critica o ensino de questões estilísticas na escola por ainda adotar uma visão tradicionalista incapaz de dar conta do desenvolvimento de habilidades linguístico-comunicativas para uma compreensão ativa e responsiva feita pelo aluno que se vê frente ao texto do outro. Para compreender responsivamente o texto, não basta saber ler, é necessário ter conhecimento compartilhado, interagir com o contexto extraverbal, perceber as entonações presentes no texto, relacioná-lo a outros discursos, ou seja, é necessário travar um diálogo ativo com esse texto.

A fim de não cair no risco de privilegiar o estilo individual do autor, ignorando sua base social, como era feito na estilística tradicional. No estudo do estilo, é exatamente o gênero discursivo que promove o laço entre o individual e o social. O falante é um ser constituído dialogicamente nas interações sociais que mantém com o(s) outro(s). Na linguagem tudo faz parte de uma grande cadeia comunicativa, na qual os discursos surgem como resposta para a resposta. Desse modo, como dito por Bakhtin (2003[1979]), o enunciado está concluído para passar a palavra ao outro, mas no grande diálogo<sup>1</sup> será sempre inacabado.

### 3 Habilidades de um leitor/escritor responsivo

Bakhtin (2003[1979, p.271]) diz que o enunciado “é prenhe de resposta”. Nessa citação ele destaca a importância da réplica, o encontro de diferentes vozes em um mesmo enunciado. O falante lança a palavra pra seu ouvinte, a fim de que este, trave com ela um diálogo na busca de compreender ativamente o que foi dito pelo outro. Nesse encontro de vozes o ouvinte/leitor não é mudo, desprovido de resposta, ao contrário, coloca-se como autor de sua compreensão responsiva. Para Rojo e Jurado 2012, na teoria dialógica:

Ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos[...] é intercruzar fios seus com os que traz o texto, tramando um outro – que é ao mesmo tempo o mesmo, porque tem um autor, e outro porque tem um leitor responsivo. (ROJO; JURADO, 2006, p. 40)

A palavra nasce como ponte entre mim e o outro, mesmo que esse outro seja eu mesma. Assim, o destinatário orienta a resposta do falante, ao mesmo tempo que este deixa pistas para ser compreendido pelo seu destinatário real ou presumido<sup>2</sup>. Os sujeitos envolvidos no processo de construção do sentido do enunciado não podem perder de vista a esfera comunicativa, o gênero, o contexto extraverbal no qual acontece a construção,

<sup>1</sup> Na teoria dialógica o grande diálogo é a relação dialógica interdiscursiva que um discurso atual mantém com discursos outros do passado e com a possibilidade de réplicas futuras.

<sup>2</sup> O autor real é aquele de uma interlocução direta na qual o falante se refere diretamente ao outro, já o destinatário presumido são possíveis leitores, um público alvo, sem necessariamente visar a réplica de um interlocutor direto.



circulação e recepção do enunciado. O leitor não apenas recebe o enunciado, mas interage com ele, atualiza e reconstrói sentidos.

Bakhtin (2003[1979]) deixa implícito a importância do ensino dos gêneros para o desenvolvimento de uma competência comunicativa:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos produzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam [...] As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, i.e, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculados. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 282-283)

Conforme a fala do autor, podemos depreender que o ensino de viés tradicional, pautado na gramática normativa, não é coerente com o uso social da língua, o que distancia o ensino da comunicação da vida real. O aluno aprende a língua nas interações sociais, no dia a dia, na vida, portanto, cabe a escola o papel de levar o aluno a refletir sobre essas habilidades já desenvolvidas, contribuindo para potencialização e ampliação de um conhecimento já construído. Nessa reflexão sobre a língua, as questões linguísticas não devem ser vista como um fim em si mesma. O aluno precisa desenvolver habilidades relativas à escolha, reconhecimento e uso dos gêneros discursivos. Isso não significa apenas o reconhecimento da forma composicional, mas acima de tudo o conhecimento sobre a esfera comunicativa, interlocutores, entonações, propósito comunicativo do gênero, relações axiológico-dialógicas.

O leitor responsivo não apenas decifra, mas dialoga com o texto, atualizando-o a partir das relações dialógicas que consegue traçar com outros discursos. Ele é habilidoso para ver o que está além do material verbal, perceber ironias, tomar posições colocando-se contra ou a favor, questionar, analisar, acrescentar, parafrasear e tantas outras relações de sentidos.

#### 4 Metodologia

Nossa pesquisa é ancorada na teoria dialógica, segundo a qual o texto é sempre inacabado, portanto sempre aberto a apreciações valorativas do leitor. Nesse sentido, consideramos que nossa pesquisa seja um elo nessa cadeia de discussão que trata de questões relativas ao estilo no ensino de língua materna. O *corpus* da pesquisa é constituído de comentários *online* acerca de uma notícia publicada no portal Terra sobre o processo de *impeachment* da presidente Dilma Roussef, cuja manchete é: *Impeachment? Contas de 2014 podem cassar mandato de Dilma?* A notícia foi publicada no dia 15 de outubro de 2017. Dada a sua dilogicidade com os comentários, também anexamos ao texto um trecho da notícia que antecede os comentários.

#### 5 Análise dos dados

Na teoria dialógica os conceitos são todos muito imbricados, portanto, tratar de estilo é também tratar de tema e de forma composicional, além desses elementos constitutivos do gênero, o estilo precisa ser estudado com um olhar voltado para as relações dialógicas e entonações (valorações axiológicas). Tendo isso em vista, e a impossibilidade de abordar certas questões merecedoras de um tratamento mais detalhado, em função do pouco espaço, limitamo-nos, nesta pesquisa, a elaborar uma única categoria de análise, a partir da qual pretendemos mostrar que o estilo é de natureza social, resultado de relações axiológico-dialógicas. Portanto, avaliamos como sendo produtivo a escola adotar uma abordagem da estilística do gênero ou estilística sociológica no ensino de língua materna. Vejamos as análises a seguir:

##### Quadro 1 – Notícia do portal Terra

#### **Impeachment? Contas de 2014 podem cassar mandato de Dilma?**

*BBC BRASIL.com*

**7 OUT2015**

**20h59**

*atualizado às 22h58*

O Tribunal de Contas da União (TCU) emitiu parecer nesta quarta-feira a favor da rejeição das contas de governo da gestão Dilma Rousseff de 2014. A decisão representa uma grande

derrota para a presidente, pois será usada por opositores na tentativa de iniciar um processo de impeachment no Congresso. No entanto, não há consenso entre juristas sobre se a rejeição das contas é suficiente para fundamentar um pedido de cassação de seu mandato.

Por 8 votos a zero, a unanimidade dos ministros entendeu que o governo cometeu irregularidades na gestão das contas federais, melhorando artificialmente o resultado do Orçamento do ano passado e evitando assim cortes de gastos em ano eleitoral.

Fonte: Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/tcu-recomenda-ao-congresso-rejeitar-contas-de-dilma-o-que-acontece-agora,71ed4b1dd2391cbba021ada96fe00d5bqq23l4gx.html>. Acesso em: 30 out. 2015.

O recorte foi feito de forma coerente com a teoria dialógica, sem cortar o diálogo entre um comentário e outro, ou seja, constituindo uma sequência. Dada a dilogicidade entre a notícia e os comentários, também anexamos ao texto um trecho da notícia que antecede os comentários. gerou 522 comentários, dos quais, por questão de espaço, analisaremos apenas cinco comentários.

#### Quadro 2 – Comentários do portal Terra

##### 44. Celso Rizzotto:

Não, Dilma não pode ser cassada; o crime de 2014 já prescreveu. Recebeu o indulto de final de ano, uma indulgência plenária. A Dilma que está sentada no trono atualmente é uma nova Dilma, séria, honesta, que dialoga, que não faz negociatas, que diz e cumpre!

##### 45. Portteiro :

Celso Rizzotto, hãã ??? Eu nã li isso não !! Então voce tambem acredita em papai noel, mula sem cabeça, saci perere, e mais um monte de invenções ? Acorda, rapaz !! ai deixar todos se ferrarem apenas para defender bandidos ?

##### 46. h. andrade:

Celso Rizzotto, e continua pedalando.

##### 47. Celso Rizzotto:

Vamos lá, o governo da Dilmona engana você dizendo que não está devendo nada e, quando você vai ver, ele escondeu que deve aos bancos uma mixaria de alguns bilhões. Então, o exemplo que vem de cima nos autoriza a fazer o mesmo. Digam ao governo que faturaram menos e que devem menos impostos. O PT está querendo dizer que fraudar, enganar, não é mais crime, desde 2002. É por essa e outras, que o Brasil está desse tipo. É por isso que os criminosos estão se multiplicando como ratos. "O exemplo arrasta"!

##### 48. Nilton:

POLÍTICA NO BRASIL E ASSIM: ISSO ACONTECEU NA DISPUTA PRESIDENCIAL DE 2014 E OS ELEITORES SÓ DESCOBREM UM ANO DEPOIS INACREDITÁVEL SE A OPOSIÇÃO (PSDB, DEM ÔNIOS ETC.) TIVESSE VENCIDO AS ELEIÇÕES TINHAMOS ESTADO NUM BURACO NEGRO! E NÃO NO FUNDO DO POÇO.

SABEMOS QUE O FUNDO DO POÇO TEM FUNDO. AO INVEZ DE O BURACO NEGRO E UMA COISA INFINITA QIE NÃO TEM FUNDO

Fonte: Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/tcu-recomenda-ao-congresso-rejeitar-contas-de-dilma-o-que-acontece-agora,71ed4b1dd2391cbba021ada96fe00d5bqq2314gx.html>. Acesso em: 30 out. 2015.

Como observaremos nos comentários muito do que é dito só é possível de ser resgatado se traçado um fio dialógico com discursos anteriores, com acontecimentos político-jornalísticos que antecederam e culminaram com a oficialização do processo de *impeachment*. Antes de analisar os comentários, é necessário conhecer o contexto político-jornalístico que serve de cenário para esse acontecimento midiático. Os comentários *online* são constituídos, em boa parte por conteúdo implícito. Assim, o conhecimento compartilhado é de fundamental importância para a atualização de sentidos.

A escola precisa adotar metodologias de ensino que partam dessa compreensão de que o contexto extraverbal é parte constitutiva do enunciado, e não apenas circundante ou pior ainda, pensar que a língua possa ser estudada abstraída desse contexto. Passemos a análise de alguns comentários *online*, em buscar de compreender como as relações dialógicas vão se constituindo no tecido do enunciado, como o sujeito faz uso dos recursos linguísticos para dizer o que não está ou o que está materializado verbalmente.

Na sequência de comentários, o comentarista 44 (Celso Rizzotto) insere-se na cadeia discursiva negando, ironicamente, a possibilidade de *impeachment* da presidente Dilma, além de defender a honestidade e seriedade dela. O comentarista revela seu posicionamento político em oposição ao discurso das vozes que apoiam o governo da presidente, mas para isso ele usa um discurso irônico, que linguisticamente aponta para um sentido (apoio) e axiológico-dialogicamente aponta para outro (oposição). O comentarista elabora e expressa seu posicionamento político retomando e desqualificando ironicamente um discurso com o qual ele, comentarista, não concorda, que é o de apoio ao governo do PT. Ele diz linguisticamente um conteúdo que é o contrário do sentido atualizado por ele. Esse segundo sentido, só é possível ser recuperado em função do contexto extraverbal, das relações dialógicas que ele mantém com outros comentaristas/leitores.

O comentador 45. (Portteiro) ao retomar o discurso anterior, procura descaracterizá-lo, opondo-se a ele, embora ambos os discursos possuam pontos de vista convergentes. Ao contrário do que o comentador 45 escreve, ele não polemiza com a voz do comentador 44, mas com a voz ironizada por este. Ele parece não ter entendido o tom de ironia presente no discurso replicado, confrontando-o com surpresa, indignação e discordância. Não conseguiu, portanto, resgatar a ironia na autoria do discurso replicado, a voz outra que não coincide com a do autor. O ponto de vista assumido pelo autor do comentário é contrário à voz ironizada. Entendemos que a identificação das diferentes vozes e dos diferentes pontos de vista adotados por elas é necessária para a construção dos sentidos. Só decifrar o que está na materialidade linguística do comentário 44 não permite a construção e atualização do sentido pretendido pelo comentador.

Os sentidos desse enunciado são marcados pela dialogicidade entre diferentes vozes. O comentador (44. Celso Rizzotto) volta a inserir-se na sequência de comentários, e novamente de forma irônica no comentário 47 ele constrói seu enunciado deixando implícito seu posicionamento político de apoio ao *impeachment*. A compreensão responsiva nasce e se fortalece nas relações de diálogos com discursos outros. O discurso atual exige um elo com discursos passados e com discursos futuros, de modo que quando me constituo como leitor, estou sendo apenas mais um a apreciar um dado objeto, que não se encontra desnudo, puro, à espera de minha avaliação, pois esse objeto que tomo como fonte do meu discurso, encontra-se emaranhado nos fios de muitos outros discursos que sobre ele já lançaram a luz da avaliação responsiva, ou seja, meu leitor/escritor nunca será apartado de outros olhares, que também já se colocaram como ponto de apreciação para aquele dado objeto. No entanto, para cada olhar, para cada autor, esse mesmo objeto será um novo objeto.

O comentador 45 tem como diretriz orientadora para seu discurso a voz que é contra o *impeachment* da presidente Dilma. Ele questiona esse discurso, desacredita, ironiza, alerta. Suas escolhas linguístico-estilísticas são voltadas para o discurso do outro. A entonação da expressão “Hãã???” revela admiração, perplexidade, retoma o discurso do outro a voz ironizada com uma entonação que desde o início aponta para o confronto entre dois pontos de vista diferentes.

Observemos que a expressão “Hãã???” traz uma entonação de questionamento, uma grafia representativa de um enunciado oral, embora postado por meio da escrita. É marca estilística desse gênero essa aproximação com o diálogo, com a oralidade. Medviédev (2016[1928], p. 193) ressalta a importância de se estudar a linguagem a partir do gênero discursivo, criticando os formalistas por terem separado o estudo da linguagem poética dos gêneros discursivos. Ele argumenta: “O significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero”.

O comentarista 46 num tom de deboche diz: “e continua pedalando...” Ele compartilha com o ponto de vista do comentarista 45, com a decisão do TCU, com a mídia hegemônica, que influenciou grande parte da população a acreditar que o *impeachment* é um ato constitucional, tendo como motivação maior as chamadas pedaladas<sup>3</sup>.

O ponto de vista presente em um enunciado não se restringe ao nível puramente linguístico, já que os enunciados são atravessados por uma multiplicidade de vozes. Ao dizer que o governo engana e que está devendo bilhões aos bancos, o comentarista 47 também faz alusão “às pedaladas fiscais”. Atitude que ficou conhecida como “pedaladas fiscais” e que foi a peça principal para legalizar aos olhos do poder jurídico-midiático o *impeachment* da presidente Dilma. Ironicamente o comentarista se refere à presidente no aumentativo “dilmona” revelando um tom pejorativo. Do mesmo modo, ironicamente, ele chama de “mixaria” os bilhões que, segundo ele, o governo deve aos bancos. Na nossa interpretação, o internauta quis dizer que mixaria para um governo “corrupto” é uma riqueza para um país com expressiva desigualdade, como é o Brasil. Na avaliação da mídia as motivações das supostas “pedaladas” e a devolução do dinheiro tomado emprestado parece inexistir, são colocados à margem, pois, a ênfase é dada apenas naquilo que denigre a imagem do PT. A mídia torna-se autora de um discurso que avalia e julga o PT a partir de um ponto de vista da oposição.

Podemos perceber vários recursos dialógicos usados para a construção do ponto de vista do comentarista Celso Rizzotto. Ele usa a fala do governo da Dilma (discurso indireto) para iniciar a elaboração do seu posicionamento axiológico, iniciando seu enunciado: *O governo da Dilmona engana você dizendo que não está devendo nada*. O comentarista se

---

<sup>3</sup> As chamadas pedaladas fiscais significam dizer que o governo federal camuflou a situação orçamentária do país, fingindo uma melhora do orçamento em ano eleitoral

contrapõe a essa voz escolhendo recursos linguístico-estilísticos para elaborar e fundamentar seu ponto de vista, como, por exemplo a palavra “engana”, “escondeu” e a expressão “mixaria de alguns milhões de dólares”. Ele aponta para um posicionamento de reprovação e insatisfação frente ao governo petista. Nesse contexto, em diálogo com a notícia e com outros comentários, elabora sua argumentação favorável ao *impeachment*. O enunciado é sempre marcado pela réplica antecipada, pelas tonalidades dialógicas que liga o linguístico e o extralinguístico, pelas valorações apreciativas reveladoras de um ponto de vista. A compreensão responsiva é sempre dialógica, nasce no confronto entre diferentes pontos de vista. É esse confronto que faz da compreensão um ato de leitura ativo capaz de revelar a atualização do sentido por um sujeito leitor em sua singularidade.

O comentador 47 ao redigir seu enunciado tem em vista um interlocutor direto ou um público leitor que se configura como destinatário genérico. No trecho: “Vamos lá, o governo da Dilmona engana você dizendo que não está devendo nada, e quando você vai ver ele escondeu que deve aos bancos uma mixaria de alguns bilhões”, a expressão “vamos lá” convida, incita o outro a refletir a responder. O comentador vai dando voz ao seu ouvinte/leitor, hipotetizando sua compreensão responsiva, frente àquilo que é visto pelo ouvinte através das lentes do sujeito falante (comentador), ou seja, eu falo e eu respondo por meio da réplica antecipada, mas a palavra-resposta sofreu a influência do outro, então eu nunca fui e nunca serei dono dessa palavra. Ela é apenas um elo entre o meu discurso e o discurso do outro.

O comentador 47 traz para seu discurso aquilo já dito sobre as pedaladas fiscais, motivação principal para reprovação das contas da presidente Dilma Rousseff no ano de 2014. Os discursos sobre esse acontecimento fazem parte das relações dialógicas constitutivas da memória interdiscursiva desse sujeito falante, fazem parte de sua existência. Ele não tem como deixar de ocupar uma posição axiológica-dialógica frente aos pontos de vista já presentes nesses discursos.

O comentador 48. Nilton insere-se na discussão revelando um tom emotivo-volitivo de descrença em relação à política no Brasil e de crítica ao sistema político-midiático, à forma como as informações chegam até à população. O internauta embora considere falhas nos políticos de esquerda, ainda os considera como melhor opção. Ele faz um trocadilho ao

se referir ao partido político Democratas (DEM), chamando -o de “DEM MÔNIO”. Essa nomenclatura revela uma atitude avaliativo-responsiva depreciativa, um posicionamento político de esquerda. O internauta usa um xingamento para dizer que o partido DEM é do mal. Ele desmembra morfologicamente a palavra demônio em dem+mônio, finalizando a explicação entre parênteses com a expressão etc. O que sugere, no contexto desse comentário, ser não apenas o partido DEM, mas os partidos de direita. Cada palavra do comentarista 48 expressa um tom emotivo-volitivo de descontentamento diante do cenário político brasileiro. Ele conhece a situação difícil enfrentada pelo governo petista com o nome envolvido em diversos escândalos, conforme avaliação e divulgação da grande mídia, por isso caracteriza essa situação como o fundo do poço. Entretanto, conforme a avaliação do comentarista o pior seria se o país estivesse sob o poder da política de direita.

## 6 Considerações finais

Verificamos ao longo de nossa pesquisa a importância do gênero discursivo sobre o que pode ser dito e como pode ser dito pelo sujeito falante, assim com também sua importância enquanto orientador de uma compreensão responsiva, haja vista que diante do conhecimento sobre o gênero em sua constituição temática, composicional e estilística, o leitor tem a indicação de como deve compreender certos sentidos, entonações, recursos linguístico-estilísticos.

Percebemos que o texto é apenas parte de um todo, e sua análise/compreensão deve ficar vinculada a esse todo que é formado pelo gênero, pela esfera comunicativa mais imediata à qual ele pertence, pelo contexto extraverbal, que envolve interlocutores, tempo, espaço, conhecimento compartilhado. Somente levando em consideração esses elementos extraverbiais, será possível resgatar as relações dialógico-axiológicas necessárias para atualizar os sentidos do texto.

Estudar a língua assim, é estudar a relação do material linguístico com vida real, é estudar o estilo, ou seja, perceber no material linguístico as entonações, as relações dialógicas, certas intenções do falante, efeitos de sentido impossíveis de caber no sistema da língua abstraído do uso social. Portanto, entendemos que a construção de um leitor



responsivo requer da escola o uso de metodologias que relacionem as formas da língua ao seu uso social, tendo o linguístico enquanto estilo também. Desse modo, as formas da língua serão vistas na sua dialogicidade, o que as tornarão não apenas material linguístico, mas formas de valor. Ou seja, capaz de expressar pontos de vista, posicionamentos políticos, raiva, alegria, desprezo, crítica, apoio, etc.

### Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979]

\_\_\_\_\_. **Teoria do Romance I: a estilística**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1936]

CUNHA, D.A.C. A estilística na enunciação para o estudo da prosa literária no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.117-138.

MEDVIÉDEV, Pável. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

ROJO, Roxane; JURADO, Shirley. A leitura no ensino médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.117-138.

## ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES SURDO E OUVINTE NO ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS NO CAS-PI E APAE-PI

Francisca Lidiane de Sousa Lima (UFPI)  
*lidianefca@yahoo.com.br*

Sanatiana Gomes Alencar (UFPI)  
*sanatiana@hotmail.com*

**Resumo:** O presente artigo tem como proposta apresentar as estratégias de ensino de Libras para crianças surdas desenvolvidas por professores surdo e ouvinte, a partir de uma análise dos casos do CAS-PI e da APAE-PI. O interesse pela temática surgiu das vivências profissionais dos autores em instituições de ensino de Libras que atendem crianças com surdez, o que despertou a curiosidade em compreender como ocorre a aprendizagem da criança surda, na sua interação com professores, surdo e/ou ouvinte, na tentativa de realizar uma comparação dentre as diversas metodologias de ensino aplicadas por estes. Assim, o objetivo geral é analisar as metodologias de ensino desenvolvidas por professores surdo e ouvinte, no processo de aprendizagem das crianças com surdez, e os específicos, verificar de que forma as metodologias estão sendo desenvolvidas, no cotidiano da sala de aula durante a interação ou socialização entre professor surdo e ouvinte com crianças surdas no CAS-PI e APAE-PI, e comparar as estratégias de ensino dos professores surdo e ouvinte no processo da aprendizagem da criança surda. Para alcançar os resultados propostos pela pesquisa, utilizamos como procedimentos metodológicos, dentro de uma abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada e observação direta em sala de aula de dois professores, sendo um surdo e outro ouvinte, nas instituições de ensino do CAS-PI e APAE-PI. Como suporte teórico utilizamos referências bibliográficas de: Libâneo (1994), Skliar (1997), Quadros (1997), Gesser (2006), Lacerda e Santos (2014), para aprofundar a temática em estudo. Tendo como resultados obtidos, no que concerne a análise e comparação das estratégias de ensino, que o professor surdo utiliza-se do material didático em LIBRAS, sem aprofundar esse mesmo material para o português, enquanto o professor ouvinte faz uso de materiais didáticos variados, como arquivos de gravuras, desenhos, datilologia e vídeos dos conteúdos, dentro do contexto bilíngue.

**Palavras-Chaves:** Libras. Estratégias de ensino. Professor surdo e ouvinte.

### 1 Introdução

O nosso trabalho surgiu como forma de complementação e aprofundamento dos estudos da disciplina de Linguística Aplicada, já que a mesma procura investigar as práticas sociais de uso da língua. Para tanto, a nossa temática se desenvolveu a partir do ensino de Libras para crianças surdas, considerando as estratégias de ensino desenvolvidas por professores surdo e ouvinte, em especial nas instituições de ensino do CAS-PI e APAE-PI.

A problemática da nossa pesquisa foi construída em torno dos seguintes questionamentos: Quais as metodologias utilizadas pelos professores surdos e ouvintes na aprendizagem da Libras para crianças com surdez nas instituições CAS e APAE? Como acontece o desenvolvimento educacional da criança surda, a partir da interação na sala de aula com professores surdos e ouvintes?

O objetivo geral, portanto, foi analisar as metodologias de ensino desenvolvidas por professores surdos e ouvintes, no processo de aprendizagem das crianças com surdez. Os objetivos específicos foram verificar de que forma as metodologias estão sendo desenvolvidas, no cotidiano da sala de aula durante a interação, socialização entre professor surdo e ouvinte com crianças surdas no CAS-PI e APAE-PI, e comparar as estratégias de ensino dos professores surdo e ouvinte no processo da aprendizagem da criança surda.

Utilizamos como instrumentos metodológicos uma entrevista semiestruturada, com perguntas focadas nos objetivos propostos, e observação em sala de aula pelos pesquisadores, nas instituições de ensino CAS e APAE-PI, também como suporte utilizamos referências bibliográficas, de forma a aprofundar a temática em estudo.

O interesse pela temática surgiu das vivências profissionais dos autores deste trabalho em instituições de ensino de Libras que atendem crianças com surdez, o que despertou a curiosidade em compreender como ocorre a aprendizagem da criança surda, na sua interação com professores surdo e ouvinte na tentativa de realizar uma comparação dentre as diversas metodologias de ensino aplicadas por estes.

## **2 Referencial teórico**

Para o aprofundamento teórico do nosso trabalho, é importante trazer estudos já realizados sobre o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, bem como o estudo da língua materna dos surdos no contexto das crianças com surdez e o papel do professor surdo e ouvinte diante das estratégias de aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, segundo Libâneo (1994), faz parte de um mesmo processo, no qual o professor é responsável pelo planejamento, direcionamento e o controle do ensino, tendo como objetivo estimular e suscitar o interesse

do aluno pela aprendizagem de um determinado conhecimento. Desse modo, partimos para uma análise sobre os conceitos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Libâneo (1994, p. 37), em seus estudos sobre o ensino, este considera que:

O ensino é o meio mais importante pelo qual o aluno progride intelectualmente. Para que aconteça o ensino, o aluno tem que ser estimulado e assimilar o conhecimento exposto e transformá-lo num saber capaz de levá-lo ao desenvolvimento intelectual para sua vida social e futuramente profissional.

Nesse sentido, podemos perceber que o ensino precisa de um método de forma a estimular o aluno, para que o mesmo tenha condições de assimilar o conhecimento, levando ao seu desenvolvimento intelectual e cognitivo. Ainda no que se refere ao ensino, o autor apresenta três funções inseparáveis do processo didático na forma de como ensinar:

[...] a primeira função seria a de escolher e organizar os conteúdos para que a sua transmissão possa ter vínculo com a realidade do aluno, tornando-o ativo e consciente dos conhecimentos e experiências que aquele indivíduo trás para a escola; Segunda função é de ajudar os alunos a reconhecerem suas potencialidades e possibilidades de aprender e orientar suas dúvidas, indicando meios para que possam chegar a determinados conhecimentos de forma independente e por última a função de dirigir e controlar atividade docente para os objetivos da aprendizagem. Isso quer dizer que o ensino está relativamente ligado a vida social do indivíduo, sendo o ensino um mediador entre o indivíduo e a sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 40).

A partir dessas funções do ensino, percebemos, didaticamente, a importância da necessidade de trazer à tona as vivências do aluno, bem como o reconhecimento das suas potencialidades no ato de adquirir conhecimento, e a importância da interação social entre professor e aluno.

No que concerne à aprendizagem, o aluno se direciona para o processo de aquisição do conhecimento, habilidades, valores e atitudes, a partir do ato de ensinar. Assim, Libâneo (1994, p. 42) ressalta que em relação à aprendizagem existem dois tipos fundamentais: a casual e a organizada.

A aprendizagem casual a maioria das vezes é espontânea, surge naturalmente com a intenção entre pensar e o ambiente onde vivem, através da convivência social, observações de objetos e acontecimentos, relações com os meios de comunicação,

leituras, conversas, que acumula experiência, recebendo conhecimentos, formando atitudes de comunicação e interação. A aprendizagem organizada a sua função é aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social.

E como o ensino está intrinsecamente ligado à aprendizagem, podemos concluir que a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica e que não acontece tão simples pela transmissão do que o professor ensina para um aluno que aprende.

Portanto, o ensino tem como objetivos a estimulação, o incentivo e a direção para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem por parte do aluno, para que este possa cumprir a tarefa principal do ensino: a difusão e o domínio dos conhecimentos sistematizados deixados para a humanidade. É através da assimilação que ocorre a aprendizagem do aluno, que relaciona a matéria de estudo.

O processo de aquisição da linguagem pela criança surda tem toda uma sistemática para o desenvolvimento da sua própria língua. Ele ocorre igual com a criança ouvinte de maneira natural dentro do processo social. Para tanto, Quadros e Karnopp (2004) trabalham com conceitos de linguística e conceituam a língua de sinais, respaldadas em Stokoe (1960), que reconhece a língua de sinais sendo uma língua natural por ter estruturas próprias, assim como as línguas orais.

Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2004, p.30) enfatizam sobre a importância que tem o desenvolvimento da aquisição da linguagem por criança surda de forma natural:

A língua de sinais surge com a necessidade da pessoa surda se comunicar, esta é natural por surgir espontâneo da pessoa com surdez. Sua distinção a língua oral é realizada por que esta é usado o som como percepção e a língua de sinais é visual-espacial. Esta tem sua própria expressividade e que também consegue ser passado conceitos abstratos, emocional ou racional.

Entretanto, observa-se que esse processo é fundamental para que a criança surda tenha uma interação no seu ambiente social, onde possa se comunicar de maneira que facilite sua compreensão, tornando-se um sujeito, no qual a comunicação aconteça de forma adequada com sua própria língua materna.

Podemos ressaltar ainda que no início de vida da criança seu pensamento e linguagem não é ligado um ao outro, ou seja, ela não age por intelectualidade, mas por reações e instintos, e isso faz com que a mãe crie uma linguagem de comunicação entre

ambas. Se uma criança nasce surda, de pais ouvintes e se houve um estímulo com sua família, terá a princípio uma forma melhor de se comunicar, caso contrário encontrará dificuldades no seu ambiente social.

De acordo com o processo de aquisição das linguais de sinais, Quadros (1997 p.70) aponta quatro estágios fundamentais do processo de aquisição da linguagem pela criança surda:

O primeiro estágio é o pré-linguístico início do balbucio em bebês surdos e ouvintes no mesmo período em desenvolvimento. Eles verificaram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês. O segundo estágio inicia por volta dos 12 meses da criança surda e percorre um período por volta dos dois anos. O terceiro estágio das primeiras combinações surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos dois anos das crianças surdas e o último estágio de múltiplas combinações em torno dos dois anos e meio os três anos, as crianças surdas apresentam a chamada explosão de vocabulário.

Neste contexto, faz-se necessário a criança surda passar por esses estágios, uma vez que o mesmo se torna relevante para o processo de socialização e interação, isso também ajuda no desenvolvimento do ensino e aprendizagem da criança surda, que contribui para suas habilidades intelectuais, valorizando a sua realidade.

O ensino da língua de sinais por professor surdo perpassa a metodologia aplicada no ensino, pois a sua identidade, trajetória histórica com lutas, conquista e sua representatividade de surdo estar inserido em aula.

Desse modo, Gesser (2012, p.82) destaca que os professores surdos devem ter aprofundamento teórico da própria língua, como também ter metodologia específica voltada para o ensino da língua materna e afirma que:

Em vários cursos de LIBRAS, em muitas situações de ensino, recorre-se a um professor desprovido de formação especializada. As aulas são constituídas intuitivamente muitas vezes com referenciais pautados nos modelos de seus próprios professores ouvintes.

Assim, ao se comprometer com a qualidade do ensino na capacitação do professor surdo, a tendência é a valorização da sua língua, a partir daí é que passam a existir possibilidades de novos métodos de aprender e adquirir a língua materna para seus pares. O interacionismo entre professor surdo e o aluno com surdez, criam ressignificações da identidade para aqueles que estão aprendendo a língua tardiamente.

Com relação ao professor ouvinte, este, ao se capacitar em libras, passa a ter compreensão sobre a efetiva inclusão de alunos surdos em uma turma de ensino regular e/ou especiais, devendo este levar em conta que as experiências visuais dos alunos surdos não são as mesmas dos ouvintes, uma vez que os alunos surdos privilegiam mais o canal visual e os alunos ouvintes o auditivo.

Nesse contexto, é importante o desenvolvimento das estratégias de ensino que possam favorecer a preparação das aulas que facilitem o acesso dos alunos surdos aos conteúdos proposto em sala de aula, sendo o professor ouvinte parceiro do interprete de libras, nesse processo.

Segundo, Lacerda e Santos (2014, p.185)

[...] a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes legendados e materiais didáticos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.

Portanto, acreditamos ser de grande relevância as estratégias de ensino, entre suas varias facetas, de forma a facilitar uma aprendizagem mais significativa e dinâmica, em especial aos alunos surdos, utilizando todo o seu potencial visual para a completa realização desse processo.

### **3 Procedimentos metodológicos**

Para compor a metodologia do nosso trabalho foi utilizada uma abordagem qualitativa, em forma de entrevista semiestruturada, com 6 (seis) perguntas focadas nos objetivos propostos e observação direta em sala de aula, sendo os sujeitos da pesquisa 2 professores, um surdo e outro ouvinte, sendo o professor surdo da instituição CAS-PI e o ouvinte da APADA-PI.

A nossa pesquisa se dividiu em dois momentos: o primeiro momento ficou com a observação da aula e o segundo foi aplicado a entrevista semiestruturada, com 6 (seis) perguntas aos professores surdo e ouvinte, em acordo com os objetivos proposto pela pesquisa,

O momento da observação da aula, ocorreu a partir da disponibilidade dada pela professora orientadora da pesquisa, em especial no turno da tarde, no qual nos dirigimos as instituições CAS-PI (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez), que visa atender crianças surdas para aquisição da sua língua materna e oferecer cursos para os familiares, comunidade e profissionais da educação e depois APAE-PI ( Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) nela funciona como Escola e tempo Integral do 1ª ao 5ª ano do Ensino fundamental tendo salas de AEE para as crianças e adolescente Surdos, para a complementação da investigação dos dados para a pesquisa.

Assim, foram observadas duas aulas de cada professor nas referidas instituições, no qual tentamos encontrar pontos em concordância com o tema do nosso trabalho, sendo feito o registro para posteriormente serem analisadas e comparadas.

Após o término da aula damos início às entrevistas no qual o professor surdo e ouvinte responderam de acordo com as perguntas elaboradas pelo grupo, no qual formulamos perguntas em consonância na observação das estratégias teóricas e práticas desenvolvidas em sala de aulas pelos sujeitos da pesquisa.

Também como suporte, utilizamos referências bibliográficas de autores como Libâneo (1994), Quadros (1997), Gesser (2006), Skliar (1997) E Lacerda e Santos (2014), de forma a aprofundar a temática em estudo.

#### **4 Análise dos dados**

Para chegar aos resultados da nossa pesquisa formulamos os seguintes questionamentos para o professor surdo e ouvinte: Como você faz para seu aluno surdo aprender libras? Que estratégias pedagógicas são utilizadas? Quais estratégias apresentam melhores resultados? Como ocorre a aquisição da língua de sinais pela criança surda? Que recursos didáticos mais favorecem o aprendizado da libras pela criança surda? Como ocorre a interação (comunicação) entre professor e aluno surdo durante o processo de ensino?

No sentido de reservar a identidade pessoal dos sujeitos da nossa pesquisa, vamos considerar o professor surdo pela sigla (PS), da instituição CAS-PI, e o ouvinte (PO), da instituição APAE-PI.



Assim, a entrevista com o professor surdo (PS) obteve as seguintes respostas:

1) Deve ocorrer a interação com os alunos surdos através da língua de sinais, com questionamentos e respostas; 2) utilizando principalmente a LIBRAS e material didático em LIBRAS; 3) mostrando a importância do uso da língua de sinais, no qual esta deve ocorrer naturalmente; 4) leitura em língua de sinais e uso de material didático que seja em libras; 5) e tenta sempre utilizar somente a língua materna deles (surdos), mas sendo o português também utilizado.

A partir dessas respostas, percebemos que a língua de sinais é primordial no ensino e a interação entre professor e aluno surdo, o qual ocorre no processo de aprendizagem da língua materna dos surdos (Libras). De acordo com Skliar (1997), a língua de sinais é uma língua natural das pessoas surdas, pois permite comunicação entre seus pares e terem o papel importantíssimo no desenvolvimento cognitivo e social da criança, favorecendo a aquisição de conhecimento sobre o mundo que os cerca.

Outro aspecto que é importante explicitar sobre a entrevista do professor surdo é as respostas simples e curtas sem contextualizações de sua aplicação em sala de aula. Demonstra insegurança e não aprofundamento nas teorias da aprendizagem da língua materna, que é essencial para a pessoa surda.

Os mesmos questionamentos do professor surdo (PS) também foram aplicados ao professor ouvinte (PO), no qual obtivemos as seguintes respostas:

1) As aulas são desenvolvidas com recursos visuais, utilizando a prática da datilografia e sinais, contextualizando os sinais com a vida diária (realidade dos alunos); 2) a utilização da prática dos sinais no contexto diário, arquivos de gravuras com desenhos, sinal e datilografia, vídeos dos conteúdos; 3) atividades práticas ;4) ocorrendo a aprendizagem de forma espontânea e natural;5) os jogos lúdicos e vídeos dos conteúdos também são abordados; 6) e a interação ocorre de forma natural e positiva.

As respostas do professor surdo foram bem focadas, no sentido de o mesmo estar atento a importância das estratégias de ensino para o processo de aprendizagem das crianças surdas.

Nesse contexto, passamos a analisar a observação feita em sala pelos pesquisadores das aulas práticas dos professores surdo (PS) e ouvinte (PO), que vai ao encontro às respostas das entrevistas aplicadas e coletadas, principalmente no que tange as estratégias de ensino.

Na observação da aula do professor surdo (PS), ocorre uma interação entre professor e a criança surda, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. O professor foca na língua materna dos surdos (LIBRAS), e a escrita do português, associando conteúdo com a realidade das crianças surdas, propondo ainda dinâmicas, atividades lúdicas, trabalhando com a percepção visual e coordenação motora das crianças e dando orientação individual para as crianças com dificuldades de aprendizagens.

Já na observação da aula do professor ouvinte (PO), este relaciona a teoria com a prática, utilizando materiais concretos, de forma a assimilar a realidade da criança surda com o conteúdo trabalhado, fazendo ainda feedbacks dos conteúdos anteriormente já assimilados, estimulando a escrita do português para posteriormente eles apresentarem em LIBRAS e socializando os trabalhos desenvolvidos, para que ocorra a interação e a aprendizagem das crianças não só da sua turma como as demais.

## **5 Resultados obtidos**

Os resultados obtidos partem da comparação entre a entrevista (teoria) e a observação (prática), no qual percebemos que em relação ao ensino da criança surda, quanto a aquisição da linguagem, o professor surdo (PS) estimula mais a aprendizagem da LIBRAS e pouco a escrita do português, diferente do professor ouvinte (PO), que estimula ao mesmo tempo a escrita do português e a LIBRAS.

Com relação às estratégias de ensino, verificamos que o professor surdo (PS) utiliza-se do material didático em LIBRAS (L1), sem aprofundar esse mesmo material para o português, enquanto o professor ouvinte (PO) faz uso de materiais didáticos variados, como arquivos de gravuras, desenhos, datilologia e vídeos dos conteúdos, dentro do contexto bilíngue.

## **6 Considerações finais**

A realidade da educação de crianças surdas ainda é algo a ser discutido e melhor aprofundado. É inegável a importância da utilização de estratégias de ensino adequadas em

sala de aula que beneficiem as crianças surdas, sendo o professor surdo e/ou ouvinte, responsável por incentivar e mediar à construção do conhecimento através da língua de sinais.

Tivemos como objetivo geral analisar as metodologias de ensino desenvolvidas por professores surdos e ouvintes, no processo de aprendizagem das crianças com surdez; e como específicos verificar de que forma as metodologias estão sendo desenvolvidas, no cotidiano da sala de aula durante a interação, socialização entre professor surdo e ouvinte com crianças surdas no CAS-PI e APAE-PI, e comparar as estratégias de ensino dos professores surdo e ouvinte no processo da aprendizagem da criança surda, foi possível chegar a algumas conclusões.

Desse modo, as estratégias aplicadas pelo professor surdo no ensino de libras para crianças surdas são fundamentais para a aquisição e interação da língua materna desses sujeitos. Mas observamos que ocorre uma necessidade de planejamentos das aulas, por parte do professor surdo. Essa falta prejudica os alunos na compreensão e desenvolvimento em ambas as línguas; LIBRAS e português.

Sendo esse planejamento orientação básica para o professor ouvinte que aplica estratégias, colaborando com o ensino da língua de sinais e em português, isso favorece a aquisição da língua materna e da segunda língua, a qual é obrigatória para o surdo.

Portanto, os professores entre eles surdos e ouvintes, precisam receber o desafio de perceber as diferenças entre as diversas estratégias educacionais que envolvem a cultura da criança com surdez, caminhando dessa forma para o seu efetivo processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?**: renças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos Surdos. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Tenho aluno surdo, e agora? Introdução à libras e educação de surdo**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014. p. 185-199.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição a linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SKLIAR, C. Sobre o currículo na educação de surdos. **Revista Espaço**, nº 8, p. 38-43. Rio de Janeiro, 1997.

## GÊNERO DISCURSIVO FICCIONAL TELENVELA E AS INTERFACES COM OS CONTEXTOS REAIS

Francisco Renato Lima (UFPI)<sup>1</sup>  
*fcorenatolima@hotmail.com*

Safira Ravenne da Cunha Rêgo (SEDUC-MA)<sup>2</sup>  
*saffira01@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo é uma reflexão teórica acerca do gênero discursivo ficcional telenovela e de suas abordagens em contextos reais, o que leva à discussão desse espaço da interação e da ação humana na e sobre a linguagem como um construtor de abrigos e moradias, refletido pelos modos como o mundo é “dito” e “transmitido”. Sob esse olhar, apontamos para a novela, como produto ficcional e de formação cultural, buscando evidenciar nela a ação humana e a construção da imagem do sujeito por meio da linguagem. Tendo como objetivo refletir sobre esse gênero discursivo ficcional e as interfaces com os contextos reais, tratamos dos rumos construídos ao longo de seu andamento, em que os desejos do espectador devem ser respeitados e levados em consideração. Ademais, atribuímos ao gênero em questão, um caráter ideológico, que vai além do que está no texto, no dizível, mas, ao constituir a própria materialização social da língua, explora emoções e representações da sociedade de maneira a considerar os anseios, interesses e usos humanos. Seguindo uma teoria conforme Bakhtin (2011 [1979]), Bronckart (2012), Adam (1992), Dolz; Schneuwly (2004), Luckmann (1988), Martín-Barbero (2001), entre outros, conseguimos identificar a noção de gênero como objeto de mediação entre o sistema cultural produtivo e a dinâmica dos usos, em que se verifica mais a questão da competência do que questões de estrutura e combinatórias. Essa análise qualitativa, enfim, realizada através do método bibliográfico, permitiu-nos chegar à conclusão de que a telenovela é mais do que arte, é mais do que estratégia midiática, é uma forma de representação da sociedade, segundo contextos ideológicos, interativos e dialógicos.

**Palavras chave:** Gênero discursivo. Telenovela. Contexto social.

### 1 Considerações iniciais

A dinâmica cultural da televisão atua pelos seus gêneros; que ativam a competência cultural e a seu modo dão conta das diferenças sociais que a atravessam. Os gêneros, que articulam narrativamente as serialidades, constituem uma mediação fundamental entre as lógicas do sistema produtivo e as do sistema de consumo, entre a do formato e a dos modos de ler, dos usos.

(MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 310-311)

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto (Auxiliar Nível – I) da Universidade Federal do Piauí, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

<sup>2</sup> Graduada em Letras - Português (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior (ISEPRO). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professora efetiva da educação básica da SEDUC-MA. Professora substituta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Na epígrafe de abertura desse texto, o autor chama a atenção para o fato de que o alcance da televisão perpassa as telinhas e atinge os aspectos sociais. Diante disso, seu impacto pode ser estudado sob um prisma de diversas áreas, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Literatura, a Linguística, entre outras. Pelas lentes teóricas da Linguística, em especial, extrai-se do universo televisivo, as telenovelas, como gênero discursivo e também objeto de estudo útil ao próprio sistema de consumo, uma vez que diz o que está na mídia, o que está na moda, quem merece atenção, quem é alvo de preconceito, sobre que assuntos tratar, o que é polêmico, dentre outros.

Ao mostrar que o sujeito da sociedade atual é um ser em formação, as mensagens veiculadas nas telenovelas impulsionam a constituição de pensamentos conflitantes, pois produz os vilões, as mocinhas, os seres pictóricos, os marginalizados. Mas, ao mesmo tempo, tenta reproduz os “interesses” sociais de maneira sequencial, por meio de capítulos que encadeiam a cena do cotidiano social.

Considerando os domínios textuais e os protótipos sociais, convém falar em diferentes modos de ler, de interpretar e analisar esse gênero, partindo, é claro, de uma inicial diversidade quanto às formas de produzi-la. A telenovela é uma obra fictícia, fruto da mídia; que considera padrões de sociedade de maneira interativa, intertextual e múltipla.

O enredo de uma telenovela pode até ser definido *a priori*; mas, em geral, é construído de acordo com uma sequência narrativa que pode sofrer alterações ao longo dos acontecimentos. As ações dos personagens, as suas falas e atitudes, são responsáveis por deslocá-los a diferentes ambientes; a linguagem depende do contexto histórico considerado; a quantidade de personagens, bem como suas características e particularidades, dependem do andamento da trama, e o ritmo, comparado a outros gêneros, é acelerado.

De posse desse entendimento, o presente trabalho tem, como proposta, apresentar uma reflexão teórica sobre a telenovela como gênero discursivo e como produto cultural de ampla circulação nas esferas sociais, conforme a teoria dos gêneros do discurso, de Bakhtin, principalmente, ao reproduzir a realidade de acordo com múltiplas perspectivas, seguindo a devida incorporação ao gênero.

Tendo ainda como objetivo refletir sobre o gênero discursivo ficcional telenovela e as interfaces com os contextos reais, tratamos do papel do espectador como construtor de rumos, cujos desejos devem ser respeitados e levados em consideração. Ademais, atribuímos, aqui, ao gênero em questão, um caráter ideológico, que vai além do que está no texto, mas constituindo a própria materialização social da língua, no que se refere, dentre outras coisas, à exploração das emoções e representação da alma, anseios e conduta humanos.

Trata-se de um estudo qualitativo, realizado através do método bibliográfico, com base nos pressupostos teóricos, de Bakhtin (2011 [1979]), Bronckart (2012), Adam (1992), Dolz; Schneuwly (2004), Luckmann (1988), Martín-Barbero (2001), entre outros, postos em diálogos e convergências teóricas, a fim de evidenciar a abordagem interativa, dialógica, funcional, sociológica, psicológica do gênero, em suas esferas midiática, identitária, discursiva, comunicacional, consumista e social. De maneira geral, a telenovela é uma expressão de linguagem, fruto das práticas da língua, das relações sociais, que ultrapassa os domínios da voz, do texto, do implícito.

## **2 A telenovela: o gênero discursivo e sua esfera de circulação social**

Na pluralidade de caminhos teóricos e recortes analíticos sobre um determinado objeto de análise, situamos neste estudo a novela sob dois ângulos de condução teórica articuláveis na análise dos gêneros discursivos.

O primeiro, ao considerá-la como gênero discursivo, a luz da Teoria dos Gêneros do Discurso, de Bakhtin (2011 [1979]), que juntamente a seu Círculo (BAKHTIN, 2013 [1929] / 1993 [1919-1921] / 2014 [1975] / 2009 [1929]), apresenta uma abordagem sociodialógica, definida, no campo dos estudos dos gêneros do discurso, segundo Brait (2014), como Análise Dialógica do Discurso (ADD) / Teoria da Enunciação Sociodialógica (TESD). Sob essa mesma orientação, filiamo-nos a Teoria dos Gêneros Textuais de Bronckart (2012), quando este segue o filósofo russo, partindo da ideia de que “a dimensão textual se subordina à dimensão discursiva produzida/construída na *interação verbal*, realidade fundamental da língua” (COSTA, 2009a, p. 19-20) (Grifo do autor). Além, de mencionarmos-la, quanto aos

domínios discursivos ou formações discursivas, tratados por Adam (1992); bem como, ao agrupamento dos gêneros textuais proposto por Dolz; Schneuwly (2004, p. 51), que os organizam em “domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes” dos indivíduos.

Complementar a esse, o segundo ângulo dessa ancoragem teórica será construído com base no conceito de “gerenciamento comunicativo”, proposto por Luckmann (1988), ao propor uma abordagem sociológica do gênero discursivo, em que é possível situar sua ancoragem social, nesse caso, a tradição discursiva da interface entre novela e sociedade; e na leitura de Martín-Barbero (2001), quando considera o gênero, como objeto de mediação, funcionando entre a lógica do sistema cultural produtivo e a dinâmica dos usos sociais.

A noção de linguagem proposta por Bakhtin (2009 [1929]) é dialógica e interacionista e dela, se extrai o conceito de gêneros discursivos, considerando estes, como mecanismos de arquitetura social dos fatos da língua, nas práticas cotidianas, visto que os sujeitos, no processo de comunicação, interação humana e estabelecimento de relações de sentido com os pares e o mundo à sua volta, recorrem à diversidade de estratégias e recursos facultados pela língua e dispostos ao homem, para que ele a faça viva, pondo-a em funcionamento. Para o epistemólogo das ciências humanas e sociais, incluindo a Linguística,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261-262) (Grifos do autor)

Assim, os gêneros do discurso constituem a própria materialização social da língua e, por isso, assumem regularidades e formas de uso, conforme os contextos comunicativos. Bakhtin (2011 [1979]), ao referi-los como “enunciados”, parte de sua natureza heteroglota, co-habitada pelo ‘eu’ e o ‘outro’, as duas faces da interação e do dialogismo. Na esfera



discursiva, a telenovela constitui um desses “enunciados concretos da comunicação mediada por mídias e, portanto, gêneros discursivos da cultura prosaica” (MACHADO, 2013, p. 162).

Bakhtin (2011 [1979]) considera a inter-relação entre os gêneros e os contextos sociais de produção, diferenciando gênero primário e secundário. Os gêneros primários constroem-se a partir de comunicações discursivas mais simples e imediatas, como, por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano, um relato familiar e uma carta; enquanto os secundários dão-se em relações de convívio social mais complexas, institucionalizadas, desenvolvidas e organizadas, eles absorvem e transmutam os primários de todas as espécies. Exemplos de gêneros secundários estão o romance e o teatro na esfera da arte; o discurso científico; o ideológico; os gêneros do jornalismo de jornal e de revista, como: editorial, artigo assinado etc., que corroboram para a definição da natureza geral do enunciado. Nessa transmutação, os gêneros primários que passam a integrar os secundários, “se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 263) e, assim, a sua interação com a realidade passa a ocorrer por meio do gênero que o incorporou.

Conforme essa classificação entende-se a telenovela como gênero secundário, visto que, em sua organização, articula diferentes componentes de sistemas culturais e ideológicos da sociedade, ou seja, ela assimila e transmuta diversos gêneros primários. Segundo Machado (2013), embora Bakhtin (2011 [1979]), não tenha se detido a tratar das relações entre gêneros discursivos na esfera midiática, sua abordagem fundante e inspiradora para o estudo dos gêneros, “abriu caminho para as realizações que estão além dos domínios da voz como, por exemplo, os meios de comunicação de massa ou de mídias eletrônico-digitais. Meios evidentemente não estudados por ele” (MACHADO, 2013, p. 163).

Considerando, então, o princípio interativo da linguagem, Newcomb (2010, p. 381-382), corrobora com a perspectiva bakhtiniana, ao situar o telespectador e a esfera de produção cultural televisiva, como uma relação dialógica, dentro da contemporaneidade dos meios de comunicação de massa. Para o autor,

[...] ao olhar tão de perto para as formas textuais de diálogos incorremos no risco de relegar o espectador à posição de reator ou de artefato passivo “constituído” pelo texto. Na verdade, essa perspectiva é frequentemente aceita explícita ou implicitamente na pesquisa tradicional de comunicação de massa. Numa

perspectiva dialógica de comunicação, contudo, o espectador é ativo, aceitando, rejeitando ou modificando aquilo que lhe é oferecido. Ou seja, é para a participação do espectador nesse processo de construção de sentidos que devemos nos voltar a fim de depurar nossas noções do papel de comunicação de massa no diálogo social.

A telenovela é então um gênero produzido artisticamente pela cultura midiática e que, no atual contexto, integrou-se ao fenômeno do contexto de cultura globalizada. Nos termos de Bronckart (2012), os gêneros textuais, ao atuarem em instâncias de uso social da linguagem, atendem a diferentes propósitos do “agir comunicativo” (HABERMAS, 1987) *apud* Bronckart (2012, p. 30).

Ela constitui “a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos”, orientada por “um modo de confrontação entre os elementos do mundo vivido que direcionam, primariamente, esse engajamento e os sistemas de conhecimentos formais, a partir dos quais se desenvolvem as avaliações sociais (as contestações e as justificativas) desse agir” (BRONCKART, 2008, p. 28). É a partir disso que o autor reconhece o “interacionismo sociodiscursivo”, considerando as variáveis psíquicas, psicossociais e culturais que constituem os fatos da língua.

O dinamismo funcional dos gêneros, identificado nas práticas de linguagem também é apontado por Adam (1992), que os considera pela questão do domínio discursivo ou formação discursiva, referindo que eles são formados por “sequências textuais”, como protótipos que atuam como representações organizadas pelo sujeito no desenvolvimento de suas atividades. Elas agrupam-se em: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e diálogo*, utilizadas conforme os efeitos de sentido pretendidos.

Quanto ao domínio discursivo ou formação discursiva proposto pelas sequências textuais de Adam (1992), a telenovela pode é como um gênero narrativo, que tem origem na esfera literária – quando, nos séculos XVIII e XIX, a novela foi fundada e reconhecida por escritores, como estilo literário, identificado por normas e preceitos – que foi transportada para a esfera midiática, constituindo um gênero televisivo ficcional, no seu formato atual.

Consoante com o pensamento de Adam (1992), Bronckart (2012, p. 234), destaca que, conforme “o estatuto dialógico [uma referência direta a Bakhtin] da sequência narrativa”, ela

[...] caracteriza-se sempre pela **intriga** dos acontecimentos e/ou ações evocadas. Ela dispõe esses acontecimentos e/ou ações, de modo a criar uma **tensão**, para depois resolvê-la, contribuindo o suspense assim estabelecido para a manutenção da atenção do destinatário. Nesse mesmo movimento, a sequência narrativa sobrepõe à cronologia dos acontecimentos uma dimensão causal ou **interpretativa**: esses acontecimentos encontram-se organizados em um todo coerente, *reconfigurados* ou ainda *clarificados*, e essa proposição de clarificação oriunda do texto constitui um material na base do qual o destinatário é capaz de empreender uma tentativa de compreensão das questões da atividade humana. (Grifos do autor)

Na mesma direção teórica, Dolz; Schneuwly (2004, p. 52) referem-se a capacidades de linguagem dominantes dos sujeitos, de forma que os gêneros textuais em que predomina o caráter narrativo podem ser incluídos na ordem da “cultura literária ficcional”, legitimando-se como “mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil”, conforme a conduta humana que pretende retratar.

Martín-Barbero (2001) situa a noção de gênero, como objeto de mediação, operando entre a lógica do sistema cultural produtivo e a dinâmica dos usos. Para o autor:

[...] No sentido em que estamos trabalhando, um gênero não é algo que ocorra *no* texto, mas sim *pelo* texto, pois é menos questão de estrutura e combinatórias do que de competência [...] A consideração dos gêneros como fato puramente ‘literário’ – não cultural – e, por outro lado, sua redução a receita de fabricação ou etiqueta de classificação nos têm impedido de compreender sua verdadeira função e sua pertinência metodológica: chave para análise dos textos massivos e, em especial, dos televisivos (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 314, grifo do autor).

Além de tratá-la como gênero discursivo nos termos bakhtinianos, reforçados por autores que concebem a linguagem sob a mesma perspectiva: interativa e dialógica recorre-se a uma análise da dimensão pragmática, fundada na abordagem sociológica dos gêneros discursivos, a partir do conceito de “gerenciamento comunicativo”, proposto por Luckmann (1988), ao referir que os gêneros discursivos e as tradições discursivas ancoram-se socialmente, de modo recíproco, por meio de relações recíprocas, dentro do sistema macro de gerenciamento comunicativo da sociedade. Esse conceito, na definição de Knoblauch (2002, p. 266), pode ser referido como:

[...] todos os processos comunicativos que exercem influência sobre a existência e mudança de uma sociedade. Ela (a economia comunicativa) comporta categorias/gêneros como também processos comunicativos espontâneos que se tornaram significativos, formas de comunicação verbais e não verbais. Ela

estrutura-se segundo situações, instituições e meios. A economia comunicativa consiste, portanto, no coração do que se denomina “cultura”.

Para Costa (2009b, p. 81), esse conceito desenvolvimento por Luckmann (1988),

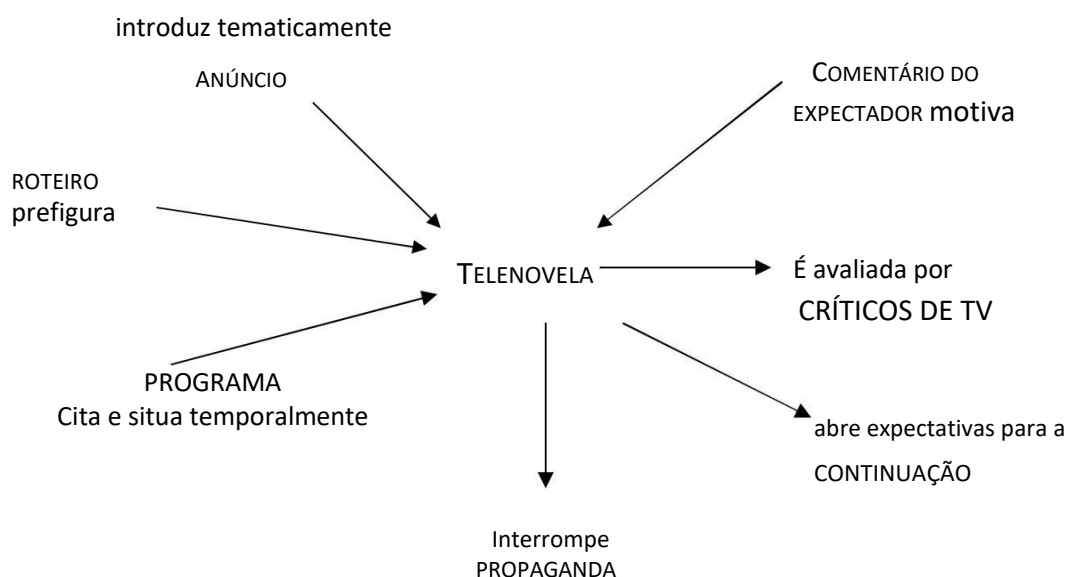
[...] abrange todos os processos comunicativos em uma sociedade. LUCKMANN diferencia processos comunicativos espontâneos, pouco estandardizados, dos processos que seguem modelos fixos. Tais modelos fixos são denominados por ele como *gêneros comunicativos (kommunikative Gattungen)*. Gêneros comunicativos influenciam o andamento de processos comunicativos, já que os gêneros normatizam tais processos. (Grifos da autora)

Estudos desenvolvedores dessa noção teórica, como os de Adamzik (2000/2001) e Klein (1991/2000), reportam que as análises pautadas nessa abordagem devem considerar a relação de intertextualidade entre os gêneros discursivos. Conceito, extraído de Beaugrande; Dressler (1981), ao apontar a intertextualidade, como um dos sete critérios de textualidade, conforme é tratado, principalmente pela Linguística de Texto (LT), considerando três perspectivas de relações exemplares entre os textos. Segundo Costa (2009b, p. 82),

ADAMZIK (2001:28) e KLEIN (1991) integram ao conceito de intertextualidade uma quarta perspectiva, a saber, a das relações sistemáticas entre gêneros discursivos diferentes em um mesmo campo de comunicação. Tais relações sistemáticas entre gêneros discursivos constituem uma rede de gêneros discursivos, na qual diferentes gêneros estão ligados funcionalmente. Uma determinada tarefa comunicativa (por exemplo, comprar um carro) dá ensejo à produção de gêneros discursivos diversos (anúncio de jornal, conversa com vendedor da concessionária, telefonema, dentre outros).

No processo interativo, os gêneros discursivos assumem uma ligação funcional, por meio de um sistema de rede integrado aos sistemas discursivos correlatos dentro de uma mesma economia comunicativa da sociedade. Nesse cenário de formação de uma rede, o exemplo da telenovela é proposto por Klein (2000) *apud* Costa (2009b, p. 84), a seguir:

Figura 01: Rede de gêneros discursivos (o exemplo da telenovela segundo J. K LEIN) *apud* Costa (2009b)



No centro dessa rede funcional, a telenovela está ligada a uma série de especificidades culturais que estabelecem uma relação de interdependência dentro do campo comunicativo e interacional que ela alcança dentro do sistema de gerenciamento comunicativo da sociedade. Adamzik (2001, p. 31) *apud* Costa (2009b, p. 84) aponta que

Para determinar o papel do gênero discursivo “telenovela”, é decisivo saber que outros gêneros discursivos estão funcionalmente ligados à telenovela e que relevância eles tem, i.e., com que frequência são produzidos e lidos/ouvidos/vistos, como estão ligados a outros gêneros e como diferenciam-se de outros gêneros semelhantes (por exemplo, filmes, seriados, dentro outros).

Ainda para melhor compreender o gênero dentro de uma concepção interacional e dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2009 [1929]; 2011 [1979]) aliada a sua abordagem sociológica e pragmática (LUCKMANN, 1988), mencionamos alguns aspectos que esclarecem as interfaces desse produto cultural com os contextos reais.

A produção novelística brasileira constitui referência mundial, colocando o país como o maior produtor do gênero. Desde a década de 50 do século XX, ainda no formato preto e branco e sob os olhos de um pequeno público, visto que o próprio aparelho de TV ainda era de difícil acesso às camadas mais baixas da sociedade, até os dias atuais, primeiras décadas do século XXI, quando os holofotes se ampliaram, e por meio de diferentes mídias, como

celulares, *tablets*, computadores e outros, é possível ter acesso ao conteúdo televisivo, que não está mais preso às telas do aparelho que tradicionalmente a consagrou.

O modelo de telenovela de longa duração, em capítulos diários, firmou-se no Brasil nos primeiros anos da década de 60, na TV Excelsior de São Paulo, canal 9, emissora que cumpriu uma etapa importante na história da televisão brasileira, antes do surgimento e consolidação da Rede Globo de Televisão. [...] Criando novos padrões de produção, transmissão e veiculação de programas a partir de planejamento artístico, comercial e publicitário, a TV Excelsior de São Paulo lançou a telenovela de longa duração, em capítulos diários, que se tornou logo um dos principais produtos de mercado da TV brasileira e da indústria cultural que se organizou então no país (MATTOS, 2002, p. 253-254).

Nesse longo período de sua constituição histórica, ela constituiu vitrine para a exposição dos mais transversais e dinâmicos moldes da conduta humana. Vivenciou, junto com a sociedade, e por isso levou para a tela, grande movimentos na história do país, desde as alegrias e glórias mais festivas, a exemplo das conquistas no carnaval e no futebol, às envergaduras políticas e econômicas do país, com ênfase, em especial, para o período da ditadura militar, quando os artistas sofreram a repressão por suas atuações nos veículos comunicativos, uma vez que as novelas configuravam uma forma de 'dizer' algo para o mundo. 'Dizer' esse, que se não polido, conforme as exigências ideológicas dos grandes detentores do poder, seria um grito de alerta e denúncia sobre os problemas sociais.

Com isso, sua dimensão educativa pode ser reconhecida em diferentes momentos da história. Sua atual configuração atende as molduras geradas pelo contexto da globalização mundial, que lançou formas de comunicação e interação mediadas pelas ferramentas tecnológicas, abrindo um grande leque de possibilidades de se fazer televisão. A telenovela, assim é, hoje, um campo fértil para a exploração das emoções e da representação da alma e conduta humana. Ao caracterizá-la, Calza (1996, p. 14) destaca que:

[...] antes de tudo, uma TN (telenovela) é entretenimento. Tem como *mainstream* (sua linha mestra) narrar a crônica do cotidiano. Engendra-se a partir de seres de papel, saídos do reino da ficção, que de repente saltam para a vida real e, por seu alto poder de influência, invadem a privacidade do telespectador, na situação mais desprotegida: relaxada, no recesso do seu lar. O processo chega a ser catártico, terapêutico: o telespectador quer se envolver, quer se deixar seduzir, quer ver reconhecida sua própria existência e experiência do dia-a-dia, ali, na tela da televisão. Ele quer se exaurir em emoções e sobressaltos. (Grifos da autora)

Então, desde seu surgimento, mantém o propósito de entreter e narrar os grandes conflitos do cotidiano. Com o passar dos tempos, não somente a forma de fazê-la, de enunciar, mas também, seus modos de recepção foram modificados. Não raro se escutar que até uma ou duas décadas atrás, em toda casa tinha uma TV ligada e em torno dela, a família se reunia, tendo como produto principal de expectativa, a novela. Hoje, dadas as diversidades de meios de comunicação e interação com a qual ela disputa, essa configuração simbólica está sendo desconstruída, de modo que a TV já não tem números tão expressivos de audiência, visto que paralelo a ela existem outras formas de enunciar digitalmente e ‘dizer’ um mesmo fato, atraindo a atenção e garantindo o entretenimento da grande massa. Isso demonstra que o conteúdo da televisão libertou-se do aparelho televisivo e projetou-se para outros formatos, aos quais as pessoas também têm acesso e por meio dos quais interagem socialmente.

Essa transmutação e evolução nas formas de fazê-la podem ser reconhecidas como características que a identifica com os princípios da Teoria dos Gêneros do Discurso, de Bakhtin (2011 [1979]) e Teoria dos Gêneros Textuais de Bronckart (2012), que convergem entre si, quando consideram o aspecto da interação, da dinamicidade, fluidez, rapidez, transmutação, dialogicidade e comunicabilidade própria aos gêneros, fazendo valer a clássica definição de que eles constituem ‘formas plásticas de enunciar’, nos termos de Marcuschi (2010/2011), autor que dialoga com os demais teóricos citados anteriormente.

Martín-Barbero (1995, p. 66), ao adotar uma perspectiva interacional do gênero, situando-o nas instâncias da vida social, destaca também que.

O gênero é hoje um lugar-chave da relação entre matrizes culturais e formatos industriais e comerciais. Temos vivido separando completamente estas duas coisas. Uma coisa era o estudo dos textos literários ou das matrizes culturais, e outra, o estudo dos formatos. O gênero é lugar de osmose, de fusão e de continuidades históricas, mas também de grandes rupturas, de grandes descontinuidades entre essas matrizes culturais, narrativas, gestuais, estenográficas, dramáticas, poéticas em geral, e os formatos comerciais, os formatos de produção industrial (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 66).

Consoante isso, a discussão que se evidencia nesse texto a situa nesse espaço da interação e da ação humana na e sobre a linguagem e, através desta, constrói para ele abrigos e moradias que garantam a condição de sua existência, refletida pelos modos como

ele 'diz' o mundo. Sob esse olhar, apontamos para a novela como produto ficcional e formação cultural, buscando retirar dela um extrato que ponha em evidência a ação humana e a construção da imagem do sujeito por meio da linguagem.

Esse gênero, como centro de uma rede funcional, está ligado a uma série de especificidades culturais que estabelecem uma relação de interdependência dentro do campo comunicativo e interacional da sociedade, ressaltando-se, é claro, as possibilidades de mudanças, de distorções e de modificações no enredo.

Um exemplo dessa questão pode ser percebido na novela "Belíssima", exibida pela Rede Globo, em 2005, em análise feita por Lima; Rêgo (2017), quando analisaram a postura da vilã Bia Falcão, interpretada por Fernanda Montenegro, que na época precisou ausentar-se das gravações e, portanto, a personagem foi dada como morta, e com o retorno da atriz a novela, as modificações nos rumos da história foram justificadas pela clássica volta de Bia Falcão, que "significou, portanto, uma mudança radical no comportamento e nas expectativas dos personagens dentro da narrativa, que passaram a 'contar' com ele, ou seja, o perigo e a ameaça, que a perigosa vilã representava para todos" (LIMA; RÊGO, 2017, p. 110).

A grande vilã da trama mostra-se agressiva do início ao fim. Do ponto de vista do discurso, há o abuso da hierarquia por parte da personagem, cuja irreduzibilidade é indício de que a vilã não gosta de ser contrariada, mesmo quando a situação é incompreendida. Usando um discurso de legitimação e ordem, ganha foco no desenvolvimento cênico, o que permite que a evidência recaia sobre os discursos da própria personagem, em seu retorno à trama, num momento em que já havia sido dada como morta.

Nas novelas, as vilãs são responsáveis pela construção do ideário de poder e dominação; porém, de tão aceitas e tratadas com naturalidade, suas ações maldosas, às vezes, acabam ganhando empatia do público e as tornando "queridas". Vemos, nesses casos, a construção do enredo segundo as intenções e interesses dos espectadores, uma vez que a imagem da personagem analisada é construída sobre a disputa pelo poder e pelo desejo de se manter superior, o que pode, todavia, modificar os rumos convencionais da trama a depender da (in) aceitação do público.



Tem-se com isso, as possibilidades de funcionamento e interação do gênero discursivo telenovela, postas a serviço da representação da engrenagem que permeia as relações sociais atuais, marcadas pelos jogos de poder, sedução e controle dos indivíduos, representando, por meio da ficção, um modo de ser e estar no mundo.

### **3 Considerações finais**

A reflexão aqui exposta nos possibilitou compreender o gênero discursivo ficcional telenovela dentro de um amplo processo interativo, em que eles (os gêneros discursivos) assumem uma ligação funcional, por meio de um sistema de rede integrado aos sistemas discursivos pertencentes à esfera comunicativa da sociedade.

Não podemos considerar a telenovela como um gênero estanque, isolado das dimensões sociais; afinal de contas, trata-se de um construto interacional, fundamentado no dinamismo funcional, identificado nas práticas de linguagem. Considerando o domínio discursivo ou formação discursiva, bem como as “sequências textuais”, esse gênero discursivo atua como protótipo de representações organizadas pelo sujeito no desenvolvimento de suas atividades.

As reflexões aqui expostas consideram a relação de intertextualidade entre os gêneros discursivos, sobrelevando a intertextualidade como um dos sete critérios de textualidade. Conforme esse aspecto, apontamos para a novela como produto ficcional e de formação cultural, considerando, dentre outras coisas, a ação humana e a construção da imagem do sujeito propiciada pela linguagem.

Embora tendo sido um gênero produzido artisticamente, pela cultura midiática e fruto de uma cultura globalizada, a telenovela evidencia aspectos como o interacionismo sociodiscursivo, considerando as variáveis psíquicas, psicossociais e culturais que constituem os fatos da língua.

Devemos, pois, considerar as capacidades de linguagem dominantes dos sujeitos, de maneira que os gêneros textuais de caráter narrativo podem ser incluídos na ordem da “cultura literária ficcional”, não desprezando, outrossim, suas abordagens pragmática e sociológica, as quais esclarecem as interfaces desse produto cultural com os contextos reais.

O gênero telenovela, como centro de uma rede funcional, engloba fatores culturais que formam uma relação de interdependência dentro do campo comunicativo e interacional da sociedade. O Brasil, maior produtor do gênero, atendendo aos anseios e exigências ideológicas dos grandes detentores do poder, costuma abordar e produzir enredos que são verdadeiros gritos de alerta e denúncia sobre os problemas sociais. A telenovela constitui assim, vitrine para a exposição dos mais transversais e dinâmicos moldes da conduta humana.

Desse modo, desde seu surgimento, mantém o propósito de entreter e narrar os grandes conflitos do cotidiano. Hoje, considerando as diversidades de meios de comunicação e interação com a qual ela disputa, essa configuração simbólica está sendo desconstruída, de modo que a TV já não tem números tão expressivos de audiência, visto que paralelo a ela, existem outras formas de enunciar e 'dizer'. Isso demonstra que o conteúdo da televisão libertou-se do aparelho televisivo e projetou-se para outros formatos, aos quais as pessoas também têm acesso e interação socialmente. E, mesmo tendo sido modificados a forma de fazê-la, de enunciar e seus modos de recepção, à telenovela ainda podemos atribuir o caráter de discussão ou tentativa de reproduzir as realidades sociais.

## Referências

ADAM, Jean-Michel. **Les textes**: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan Université, 1992.

ADAMZIK, Kirsten. Was ist pragmatisch orientierte Textsortenforschung?. In: ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.). **Textsorten**: Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg, 2000. p. 91-112.

\_\_\_\_\_. **Kontrastive Textologie**. Untersuchungen am Beispiel deutscher und französischer Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. [1929].

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. [1979].

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. [1929].

\_\_\_\_\_. **Para uma Filosofia do Ato**. Texto completo da edição americana Toward a philosophy of the Act. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993. [1919-1921]. Disponível em: <<http://copyfight.me/Acervo/livros/Bakhtin%20-%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015

\_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. **Questões de Estética e de Literatura**: a teoria do romance. Tradução Aurora F. Bernardini *et al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 71-212. [1975].

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1981.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-31.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CALZA, R. **O que é telenovela**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

COSTA, Alessandra Ferreira Castilho da. Uso sociocultural de gêneros discursivos por alunos brasileiros e alemães. **Linha d'Água**, v. 22, p. 75-98, 2009b. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37327/40047>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

KLEIN, Josef. Politische Textsorten. In: BRINKER, Klaus (Hg.). **Aspekte der Textlinguistik**. Hildesheim, 1991. p. 245-278.

\_\_\_\_\_. Intertextualität, Geltungsmodus, Texthandlungsmuster. Drei vernachlässigte Kategorien der Textsortenforschung — exemplifiziert an politischen und medialen

Textsorten. In: ADAMZIK, Kirsten (Hrsg.). **Textsorten: Reflexionen und Analysen**. Tübingen:Stauffenburg, 2000, p. 31-44.

KNOBLAUCH, Hubert. Kommunikative Gattungen. In: DRESCHER, Martina (Hrsg.). **Textsorten im romanischen Sprachvergleich**. Tübingen: Stauffenburg, 2002. p. 263-266.

LIMA, Francisco Renato; RÊGO, Safira Ravenne da Cunha. “Claro que eu estou viva. Olha eu aqui” – “Para de representar, Bia!”: a construção da imagem de Bia Falcão, na novela “Belíssima”. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, v. 2, p. 107-128, 2017. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/2092/pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LUCKMANN, Thomas. Kommunikative Gattungen im kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft. In: SMOLKA-KOERDT, Gisela; SPANGENBERG, Peter M.; BARTYLLA, Dagmar Tillmann (Hg). **Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650**. München, 1988. p. 279-288.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

\_\_\_\_\_. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. de (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39-68.

MATTOS, David José Lessa. **O espetáculo da cultura paulista: teatro e televisão em São Paulo (décadas de 1940 e 1950)**. São Paulo: Códex, 2002.

NEWCOMB, Horace. Sobre aspectos dialógicos da comunicação de massa. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor (Orgs.). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 359-387.

## MULTIMODALIDADE E TECNOLOGIA: A MATRIZ VERBAL DA LINGUAGEM EM *BLOGS* PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Geovan Pedro Silva de Macedo (UFPI)  
*geovanpedro171@gmail.com*

Naziozênio Antonio Lacerda (UFPI)  
*zenolacerda@gmail.com*

**Resumo:** O avanço da tecnologia nas últimas décadas possibilitou o surgimento de novos gêneros discursivos textuais, tais como o *blog*. Em se considerando que o *blog* é uma tecnologia para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a presente pesquisa ganha relevância acadêmica pela necessidade de se investigar como a linguagem verbal é usada juntamente com as linguagens visual e sonora em *blogs* educacionais. Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar o uso da matriz verbal da linguagem em ambiente multimodal de *blogs* para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A pesquisa fundamenta-se teoricamente na conceituação do gênero *blog* (KOMESU, 2004); nas considerações sobre a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEEN, 1996; KRESS, 2010; VIEIRA, 2015); e nos estudos acerca das matrizes da linguagem e do pensamento (SANTAEALLA, 2005). A metodologia segue uma abordagem qualitativa de pesquisa, adotando procedimentos de seleção de *blogs* educacionais, levantamento dos conteúdos e análise da matriz verbal da linguagem. O *corpus* da pesquisa compõe-se de 05 (cinco) *blogs* educacionais que publicam conteúdos sobre língua portuguesa, selecionados na internet, com base nos seguintes critérios: qualidade dos textos; diversidade de conteúdos sobre a língua portuguesa; enfoque em conteúdo para o ensino médio; acesso livre e gratuito; e sem a presença de anúncios comerciais em excesso. Os resultados da pesquisa mostram que a matriz verbal da linguagem está presente nos *posts* dos 05 (cinco) *blogs* analisados, de forma conjunta e complementar com as matrizes sonora e sonora e visual, com predominância do aspecto descritivo, enriquecendo os textos e contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Multimodalidade e tecnologia. Matriz verbal da linguagem. *Blog* para o ensino de língua portuguesa.

### 1 Introdução

Nas últimas décadas do século passado e nas primeiras deste que vem se apresentando como “o século digital”, em que a tecnologia está em toda parte e todos têm a possibilidade de usufruir dela, surgiram diversas ferramentas digitais com o propósito de facilitar o cotidiano das pessoas e aproximá-las do mundo *online*, elevando assim a perspectiva para novas formas de fazer uso da tecnologia e do que ela tem a nos proporcionar.

Com o acesso aos computadores pessoais estando cada vez mais disponível à população, principalmente a de classe média baixa, a influência e a imersão da tecnologia digital no cotidiano das pessoas, desde os jovens até os mais relutantes da terceira idade.

Sobre isso, Mendes (2008, p. 11) revela que os diferentes modos de representação dos gêneros textuais têm ganhado espaço de discussão e análise nos últimos anos, “[...] graças ao uso tão comum e frequente das mais diversas mídias de comunicação e informação, notadamente a internet com todas as suas possibilidades de interação e integração, através das diversas semioses nela disponíveis”.

Em se considerando que o *blog* é uma tecnologia para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a presente pesquisa ganha relevância acadêmica pela necessidade de se aprofundar os estudos sobre multimodalidade nesse tipo de suporte e de se investigar como a linguagem verbal é usada juntamente com as linguagens visual e sonora em *blogs* educacionais.

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar o uso da matriz verbal da linguagem e do pensamento em ambiente multimodal de *blogs* educacionais para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

A pesquisa fundamenta-se teoricamente na conceituação do gênero *blog* (KOMESU, 2004); nas considerações sobre a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEEN, 1996; KRESS, 2010; VIEIRA, 2015); e nos estudos acerca das matrizes da linguagem e do pensamento (SANTAELLA, 2005).

A metodologia segue uma abordagem qualitativa de pesquisa, adotando procedimentos de seleção de *blogs* educacionais, levantamento dos conteúdos e análise da matriz verbal da linguagem e do pensamento.

Dentre todas as modalidades que o *blog* assume, selecionamos como objeto desta pesquisa o *blog* no âmbito educacional, ou seja, o *blog* didático, considerando a sua importância como ferramenta didática e sua característica multimodal para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

## 2 *Edublog*: o *blog* com função educacional

O termo *weblog* é a junção das palavras **web** (de World Wide Web) + **log** (arquivo, registro), sendo criado em 1997 por Jorn Barger. Atualmente é mais chamado apenas de *blog* e surgiu originalmente como um conjunto de *sites* que reuniam e divulgavam *links* interessantes na *web* (BLOOD, 2000).

Inicialmente pouca coisa diferenciava os *blogs* dos *sites* normais. Foi somente com a introdução de funções que promoviam as publicações, facilitavam a manutenção dos *blogs* e logo depois a possibilidade de os leitores deixarem seus comentários, que a popularidade dessas páginas na *web* se espalhou por todos os usuários do ciberespaço.

Um dos fatores que influenciaram nessa disseminação do uso dos *blogs* foi a popularização do uso destes como diários digitais pessoais que eram utilizados como espaços de expressão pessoal, publicação de relatos, experiências e pensamentos do autor (AMARAL, 2009), que ainda é uma das formas de uso dos *blogs* mais comum atualmente. Ferreira e Vieira (2007) ainda citam como outros fatores que viabilizaram a proliferação dos *blogs* o fato destes serem novos na rede, disponibilizarem diversos recursos, serem relativamente fáceis de atualizar, de acessar e de custo zero.

Contudo, o uso do *blog* não vem se popularizando apenas na modalidade de diário virtual. Essa ferramenta digital reúne uma diversidade de características particularmente inovadoras e mostra-se bastante atrativa à população que tem acesso à internet, principalmente aos mais jovens, que são os principais usuários de *blogs*.

O conceito de *blog* é bastante divergente dentre os pesquisadores da área, muito embora, a princípio, todos levam em conta as características estruturais no momento de definir um conceito que abarque esse gênero digital. Schmidt define o *blog* como:

Websites frequentemente atualizados onde o conteúdo (texto, fotos, arquivos de som, etc.) são postados em uma base regular e posicionados em ordem cronológica reversa. Os leitores quase sempre possuem a opção de comentar em qualquer postagem individual, que são identificados por uma URL única. ( 2007, p. 1409)

Além da definição de *blog* pelos aspectos estruturais, há autores que defendem o seu conceito pelo viés funcional, que visa definir o *blog* pela sua função inicial que é a

comunicativa, variando seus aspectos de acordo com o propósito comunicativo de cada *blog* e o público que deseja atingir.

Bakhtin (1997) afirma que os diferentes gêneros discursivos assumem as suas funções a partir das diferentes esferas da atividade humana. O *blog* assume variadas modalidades de acordo com a esfera de atividade que se situa, como, por exemplo, a esfera jornalística, jurídica, religiosa, literária, educacional, etc.

Nesta investigação, o nosso foco recai sobre o *blog* educacional, também conhecido como *edublog*. A respeito dessa modalidade, Carvalho *et al* (2006) mostram que o *blog* educacional pode ser considerado como um espaço eletrônico individual ou coletivo próprio para se partilhar informações, ideias, opiniões, materiais e referências.

Os autores portugueses Baltazar e Germano (2006) apresentam uma classificação tipológica para os *blogs* educacionais em: *blogs* de professores, *blogs* de alunos e *blogs* de disciplina. Com base no contexto educacional brasileiro, acrescentamos a essa classificação um quarto tipo: os *blogs* de escolas.

De forma sucinta, tecemos um breve comentário sobre cada tipo de *blog* educacional:

1) *Blogs* de professores – são criados e mantidos pelos professores. Muitas vezes funcionam como um tipo de diário do professor (espaço para disponibilizar informações sobre as aulas, eventos, a matéria ministrada, o programa da disciplina, bibliografia, etc.). Outras vezes, tratam de temas da área de especialização do professor.

2) *Blogs* de alunos – são produzidos pelos próprios alunos, podendo contar com orientação de professores. Muitas vezes, são usados para publicação de trabalhos dos alunos.

3) *Blogs* de disciplinas – são produzidos e atualizados pelo professor e pela turma para uma disciplina. É um tipo de *blog* recomendável para a educação superior, uma vez que possibilita a interação entre professores e alunos, reflexão sobre os conteúdos trabalhados nas aulas e ampliação do espaço de sala de aula.

4) *Blogs* de escolas – são criados e mantidos por uma determinada instituição para uso coletivo da comunidade escolar: gestores, coordenadores, servidores, professores e alunos. No Brasil, são muito utilizados por escolas da educação básica.



De um modo geral, os aspectos linguísticos presentes na composição dos *blogs* são particularmente convidativos aos leitores. Os textos publicados, os chamados *posts*, são geralmente curtos e sucintos, de forma a expor de maneira clara e coesa a ideia principal que o *blogger* deseja passar aos seus leitores, além de a linguagem ser coerente com o público alvo do *blog*. Sobre isso, Ferreira e Vieira complementam que:

A linguagem dos *blogs* é bem diferenciada. Os textos, chamados de *posts*, são curtos e publicados em blocos que são organizados cronologicamente, a data mais recente da publicação fica acima das demais. Outra característica são os espaços em que o leitor pode fazer comentários tanto positivos quanto negativos. (FERREIRA; VIEIRA, 2007, p. 3-4)

Essa característica de acolher comentários dos leitores ressalta outro aspecto inerente do *blog*: o aspecto da hipertextualidade. O caráter hipertextual é um dos componentes primordiais da composição dessa ferramenta comunicativa, não somente o espaço complementar para os comentários, onde os leitores podem adicionar informações com os seus próprios textos dialogando com o *post* principal, mas também o uso frequente de *links* que direcionam o leitor para outros *posts* relacionados, vídeos, conceitos ou até outros *blogs* correlacionados com o tema da discussão.

### 3 Multimodalidade e tecnologia em *blog* educacional

A multimodalidade textual é outra característica primordial do gênero discursivo digital *blog*. Os textos postados nos *blogs* frequentemente contam em sua composição com uma soma de recursos multimodais que são parte característica da identificação do *blog* como gênero discursivo. Em geral, o uso desses recursos é facilitado pelo fato de o texto estar em uma plataforma digital, como ressalta Komesu (2004):

Sob essas condições de acesso, a parcela da população que usufrui de computador e internet pode utilizar o *software* para a expressão de seus sentimentos, principalmente, na atividade de escrita – e por meio de **outras semioses**, como a **imagem e o som**. (KOMESU, 2004, p. 121)

O uso de elementos não verbais na construção dos *posts* faz parte da estratégia de captura da atenção do leitor, quando tais elementos dialogam com os elementos verbais dentro do *post* de modo que ambos trabalham na construção do sentido do texto, “já que, devido à grande demanda de informações que vivenciamos, apenas o uso da linguagem escrita não é mais suficiente para atender às exigências atuais de construção e reconstrução social do significado” (DANTAS, 2005, p. 80).

Contudo, esse novo tipo de gênero discursivo digital emergente requer do leitor atual capacidade cognitiva para ser capaz de assimilar e interpretar os textos que não levam em conta somente os elementos linguísticos clássicos, mas também os elementos semióticos modernos contextualizados e dotados de significação.

A esse respeito, é importante lembrar que quem atribui sentido ao texto é o leitor. Cabe ao leitor, em seus múltiplos conhecimentos como o linguístico, enciclopédico e comunicacional, acionar esse conjunto de conhecimentos para dar conta da carga semântica que constitui a mensagem, seja ela textual ou imagética. (DANTAS, 2005, p. 80)

No contexto atual em que os *blogs* e os demais gêneros discursivos estão estabelecidos, há a cobrança de um leitor capacitado na função do multiletramento para que este seja capaz de interagir de forma eficaz dentro desse contexto.

A multimodalidade está dentre os aspectos mais atenuantes e presentes dos textos atuais. A utilização dessa característica semiótica é cada vez mais crescente devido ao frequente uso dos textos midiáticos digitais que são resultados da realidade atual.

Para Kress e Van Leeuwen (1996), a multimodalidade é um processo em que um texto é constituído por vários modos semióticos, incluindo, por exemplo, palavras e imagens.

Na visão de Kress (2010), em uma teoria da semiótica social existe a pressuposição de que as tecnologias culturais (de representação, de produção e de disseminação), considerando as suas possibilidades e potencialidades, são usadas nas interações sociais pelos produtores de significado.

Dessa forma, os primeiros conceitos sobre multimodalidade partiram dos estudos da teoria da semiótica, a qual “tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 11). Em outras palavras, podemos dizer que a semiótica não encara o texto apenas pelo texto em si, mas

busca estudar e analisar o que o autor (do texto) quis dizer e quais os recursos linguístico-discursivos ele utilizou para transmitir a sua ideia, buscando, assim, descrever as diversas formas de construção do texto.

O conceito de texto a que nos referimos aqui é o adotado na perspectiva trazida por Luna (2002, p 1): a de que “o texto é um evento comunicativo em que podem atuar várias linguagens (verbal, visual, etc.) que possibilita ao autor/locutor realizar seu propósito comunicativo e ao leitor/interlocutor construir sentidos”. Xavier (2006) conceitua ainda o texto como uma prática comunicativa materializada, por intermédio das múltiplas modalidades da linguagem, tais como: verbal (escrita e oral) e não verbal (visual).

Levando-se em consideração que é característica fundamental do texto adequar-se ao contexto social no qual está sendo empregado, o contexto social está cada vez mais envolto no ambiente digital, “Tal fato enseja relevantes mudanças, assinaladas pelo surgimento de textos multimodais, marcados pela presença de múltiplas semioses em sua composição” (VIEIRA, 2015, p. 15).

Ainda sobre isso, Vieira (2015) exalta o consenso entre os estudos teóricos quanto a tomar a linguagem como constructo social, em que linguagem e sociedade se modelam de formas bidirecionais, ou seja, a linguagem modela a sociedade e é modelada por esta.

Assim, o processo comunicativo que externamos no dia a dia, como seres sociais, é carregado de significantes semióticos que são essenciais na criação de um diálogo (por exemplo) e na produção de sentido de um texto; significantes esses que não se apresentam só na forma verbal ou escrita, mas também em formas não verbais, exaltando a característica multissemiótica da linguagem, mesmo que a maioria dos falantes não esteja atenta para esse fato durante o processo de comunicação.

A respeito dessa multiplicidade de linguagens, Santaella ressalta que:

Não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes..Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. (2012, p. 2)

A multimodalidade, no âmbito linguístico, designa a junção desses diferentes modos semióticos que interagem na construção do sentido completo do texto, ou seja, identifica e relaciona a interação entre os aspectos verbais (escritos ou orais) e os aspectos não verbais (imagens, sons, espaço, etc.) na construção de um ato comunicativo em função da influência que o contexto e a cultura exercem sobre a elaboração do sentido do texto.

#### 4 A matriz verbal da linguagem e do pensamento

Em nosso entendimento, Santaella (2005) traz uma contribuição para o estudo da multimodalidade discursiva ao abordar as matrizes da linguagem e do pensamento. A autora ainda deixa clara a relação indissociável entre linguagem e pensamento: “Qualquer coisa que esteja presente à mente, seja ela de uma natureza similar a frases verbais, a imagens, a diagramas de relações de quaisquer espécies, a reações ou a sentimentos, isso deve ser considerado como pensamento” (SANTAELLA, 2005, p. 55).

Santaella (2005) considera três linguagens como as matrizes que geram todas as outras existentes: a **sonora** (decorrente do sentido da audição, com predominância da sintaxe para combinação dos elementos sonoros e formação de unidades mais complexas); a **visual** (relativa ao sentido da visão, toma a forma como elemento primordial para caracterizar o aspecto exterior dos corpos materiais); e a **verbal** (relacionada à faculdade de verbalização própria do ser humano, tendo como elemento essencial o discurso para organização das sequencialidades discursivas).

Embora as três matrizes da linguagem e do pensamento possam ocorrer simultaneamente em diferentes discursos e suportes, a nossa pesquisa foca na matriz verbal da linguagem, tomando-a não isoladamente, mas em sua interface com as matrizes sonora e visual, caracterizando a multimodalidade.

Em sua teoria da linguagem e do pensamento, Santaella (2005, *passim*) divide a matriz verbal da linguagem e do pensamento em 3 modalidades: descrição, narração e dissertação, cada uma com suas respectivas modalidades.

A descrição pode se apresentar na modalidade **qualitativa**, mais comumente encontrada nas produções poéticas, que “no ato de descrever verbalmente, transformam o

costumeiro caráter linear da sintaxe verbal, rompe com a contiguidade cronológica, sujeito-predicado-complemento, de sua estrutura para criar uma *gestalt* de relações inusitadas” (p. 296); na modalidade **indicial**, que se baseia na ideia de descrição definida da filosofia analítica, trata-se de “um tipo de construção linguística que, no ato de descrever, quebra em partes o objeto descrito, isto é, decompõe o objeto, reconstruindo o todo pelas partes.” (p. 306); e a descrição **conceitual**, definida à luz da teoria peirciana dos signos, principalmente a do legi-signo simbólico, e se refere a uma descrição genérica de uma classe, tipo ou espécie a qual o objeto se encaixa, ou seja, a descrição conceitual procura “descrever generalizando qualidades ou funções” e “jamais pode indicar uma coisa particular, mas sim uma espécie, um tipo de coisa.” (p. 303).

A narração pode se apresentar na modalidade **espacial**, na qual “a linearidade – começo, meio e fim – da história narrada é rompida, isto é, os eventos não se encadeiam sequencialmente, uns após os outros, em direção a um fim, superação de eventos conflitantes”, ao invés disso, “estabelecem-se relações mais complexas, ou seja, relações paralelísticas – simetrias, gradações, antíteses – responsáveis por uma multiplicidade simultânea de visões de um mesmo evento.” (p. 326); na narrativa **sucessiva**, diferentemente da narrativa espacial, os eventos são postos um após o outro, em ordem cronológica, “as ações se sucedem no tempo, encadeamento linear, umas depois das outras.” (p. 331), sendo mais comum em gêneros jornalísticos e afins; e na narrativa **casual**, em que a sucessão de eventos acontece de maneira mais elaborada do que simplesmente cronológica, “há nela um enlaçamento entre a consecução e a consequência, o tempo e a lógica.” (p. 336). A narrativa casual é uma ferramenta narrativa utilizada para criar a “intriga” da história, através de um encadeamento de ações e consequências que vão elaborando o enredo.

E finalmente a dissertação, que pode se apresentar em três modalidades: conjectural, relacional e argumentativa. A dissertação **conjectural** ou meramente hipotética compõe-se “basicamente nas operações do raciocínio, ou melhor, quase-raciocínio responsáveis pela formulação de hipóteses explicativas para as coisas, consistindo em examinar uma massa de fatos e permitir que esses fatos sugiram uma teoria.” (p. 351). A dissertação **relacional** está profundamente relacionada com o pensamento indutivo, em que se parte de diversas

particularidades relacionadas entre si para se chegar a uma generalização; “suposições ou teorias são correlacionadas com fatos, e, através desses fatos, o discurso pretende testar a comprovação da teoria.” (p. 357). E, por último, a dissertação **argumentativa**, que, por sua vez, está ligada ao raciocínio dedutivo que faz uso da dedução (enumeração minuciosa de fatos e argumentos) para alcançar uma conclusão a respeito de uma determinada premissa.

## 5 Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada tem por base a abordagem qualitativa de pesquisa para análise dos *blogs* selecionados em plataformas *online*, levando em conta também aspectos quantitativos quando se fizer necessário.

O *corpus* da pesquisa compõe-se de 05 (cinco) *blogs* educacionais para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- Qualidade dos textos;
- Diversidade de conteúdos sobre a língua portuguesa;
- Enfoque em conteúdo para o ensino médio;
- Acesso livre e gratuito (não necessite de assinatura, uso de senhas ou cadastro de *e-mails*);
- Não precisa ser exclusivamente sobre a língua portuguesa, desde que a tenha como um dos seus temas principais;
- Não possua a presença de anúncios comerciais em excesso.

Após a seleção dos *blogs*, procedemos ao *print* de página(s) de cada *blog* à análise da matriz verbal da linguagem e do pensamento e suas respectivas modalidades, elencadas por Santaella (2005):

1. Descrição (Qualitativa, Indicial e Conceitual)
2. Narração (Espacial; Sucessiva e Casual)
3. Dissertação (Conjectura, Relacional e Argumentativa).

## 6 Análise, resultados e discussão

Nesta seção, levamos a efeito a análise da matriz verbal da linguagem e do pensamento e respectivas modalidades nos *blogs* selecionados, enfatizando a contribuição que fornecem para a composição dos *blogs* enquanto ferramentas didático-pedagógicas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, bem como apresentamos e discutimos os resultados.

### 6.1 Análise dos blogs

Dentro da tipologia proposta por Baltazar e Germano (2006), os *blogs* selecionados para análise podem ser classificados como *blogs* de professores, embora não apresentem explicitamente essa denominação.

#### 6.1.1 Primeiro blog: “Gramaticando”

O primeiro *blog* que escolhemos para análise foi o “Gramaticando”. Trata-se de um *blog* que dispõe gratuitamente aos leitores conteúdos sobre língua portuguesa e literatura. O *blog* tem seu conteúdo organizado em roteiros de estudos e subdividido em tópicos de acordo com as suas características.

#### Figura 1 – Página sobre “figuras de linguagem”

##### Figuras de Linguagem

Olá povo!

Hoje nós vamos falar a respeito das figuras de linguagem. O melhor jeito de entender as figuras de linguagem é por meio dos exemplos.

##### 1) Metáfora e Comparação

A metáfora é uma comparação sem o elemento comparativo. Por outro lado, a comparação possui elemento comparativo. Ex:

*O meu cachorro é um coelho (metáfora)*  
*O meu cachorro é como um coelho (comparação)*



Fonte: <http://www.blogdogramaticando.com/>

Quanto ao aspecto verbal, o texto no *blog* segue, quase sempre, o carácter descritivo, fixando-se na função principal de discorrer sobre o assunto tratado no *post*, assim como a de explicar todos os pontos sobre o conteúdo administrado.

A linguagem utilizada pelo autor é simples e direta, sendo os parágrafos compostos, na maioria das vezes, de no máximo 3 linhas, a fim de explicar o assunto da forma mais fácil e simples possível ao leitor.

A descrição, no caso deste *blog*, possui predominantemente o aspecto de descrição do tipo conceitual, em que o autor dos *posts* elenca tópicos ou conceitos referentes a temas da língua portuguesa e em seguida faz uma descrição elencando as principais características pertencentes aos "objetos" que se encaixam nesses conceitos, como é o caso do exemplo retirado de um *post* (Figura 1) sobre o conteúdo figuras de linguagem.

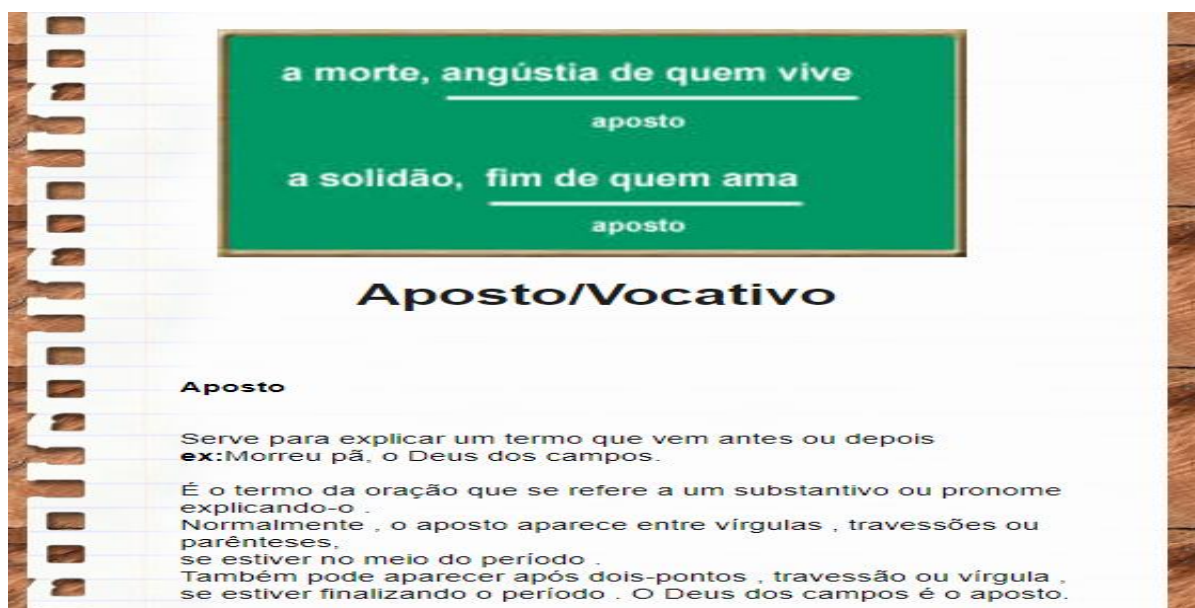
#### 6.1.2 Segundo blog: "Casa do aprendiz de língua portuguesa"

O segundo *blog* escolhido foi a página "Casa do aprendiz de língua portuguesa", que é um *blog* secundário do mesmo autor do *blog* "Marcelinho pão e vinho". O autor faz o uso desse primeiro como um espaço para conteúdos de língua portuguesa mais voltados para a linguística.

Assim como no *blog* anteriormente analisado, nos *posts* desta página, a predominância fica com a matriz verbal, pois, grande parte da estrutura dos *posts* é formada por textos de carácter verbal. Tomamos como exemplo um recorte feito em um *post* do *blog* sobre apostro e vocativo (Figura 2).



Figura 2 – Recorte sobre aposto e vocativo



Fonte: <http://mpvav.blogspot.com.br/>

O verbal, dentro dos *posts* neste *blog* é formado por textos de aspectos também descritivos que assumem o papel de explicar e exemplificar o assunto abordado, enquadrando-se no tipo conceitual.

A disposição do *post analisado* possui uma estrutura onde há uma rápida explicação dos conceitos seguida de uma sequência de exemplos intercalados entre si para se chegar ao conceito desejado.

### 6.1.3 Terceiro blog – “Literatura, gramática e inglês”

Neste caso, trata-se de um *blog* que disponibiliza conteúdos de literatura, língua portuguesa (gramática) e inglês, tanto para estudantes quanto para professores. Contudo, o enfoque da análise em questão foi exclusivamente nos conteúdos de língua portuguesa voltados para estudantes.

A título de exemplo sobre como a página trabalha os elementos multimodais nos seus textos, fizemos um recorte em um *post* desse *blog* sobre “locução adjetiva e locução adverbial” (Figura 3).

**Figura 3 – Post do blog sobre locução adjetiva e locução adverbial**

### Locução Adjetiva e Locução Adverbial

Ao observarmos a relação do adjetivo com o substantivo e do advérbio com o verbo, com adjetivo e com outros advérbios. Dessa forma vamos diferenciar as locuções.

I. Grupo Nominal (cinco classes)

II. Grupo Verbal (duas classes)

**Locução** é a união de palavras que, na verdade, resumem apenas um significado.

- **Locução Adjetiva** - conjunto de palavras que equivale a um adjetivo. Em alguns casos, as locuções adjetivas possuem um adjetivo correspondente, mas nem sempre isso acontece.

- **Locução Adverbial** - conjuntos de palavras que equivale a um advérbio. Assim como as locuções adjetivas, nem sempre as locuções adverbiais apresentam um advérbio correspondente.

Observação

Fonte: <https://adrianerseixas.blogspot.com.br>

Como podemos observar, neste *blog*, a predominância também é da matriz verbal. O texto do *post*, em grande parte formado por elementos verbais, é predominantemente descritivo e se divide na função de descrever os conceitos tratados em cada *post*, o que lhe dá o caráter de descrição conceitual, e na função de categorizar as divisões do tema principal do *post*, que neste caso são os tipos de locução adverbial e adjetiva, e de exemplificar os seus respectivos conceitos, característica proeminente de uma descrição indicial.

#### 6.1.4 Quarto blog – “Vestibulandos UnB”

O *post* é de uma página criada por uma universitária com o intuito de auxiliar os estudantes que estejam se preparando para ingressar no ensino superior e buscam conteúdos e materiais auxiliares na *web*. A página agrupa conteúdos de todas as disciplinas, dentre elas a de língua portuguesa e literatura.

Diferentemente das anteriores, esta página em questão trabalha os seus conteúdos transformando-os em mapas mentais coloridos que são produzidos pela autora, fotografados ou *scaneados*, como podemos ver na Figura 4.

Figura 4 – Post sobre “mapa mental - figuras de linguagem”

MAPA MENTAL - FIGURAS DE LINGUAGEM

Andrea Freitas Comentário mapa mental, português segunda-feira, 13 de abril de 2015

O que são figuras de linguagem

De Continuação

Elipse: Omissão de uma palavra. No texto em uma ocasião. "Quando acabou, a palavra "dependente" foi omitida na fala da professora.

Amor: É o amor que não se vê, é o amor que dá e não se sente. É um sentimento desconhecido. É o amor que desatino sem dor.

Metonímia: É o termo que substitui outro. No caso acima, a palavra "Amor".

Aliteração: Repetição de sons.

Assonância: Repetição de vogais.

De Anacoluto

Hiperbaton: Inversão na estrutura sintática.

Anacoluto: Atuação inesperada de nome na construção sintática de um enunciado. "O mar queimou, a correnteza se tornou por cima, esse?" (Sócio Lingüística)

MEUS AMORES

282704

Google+ Followers

Andrea Freitas

Adicionar aos círculos

A lista de seguidores é particular

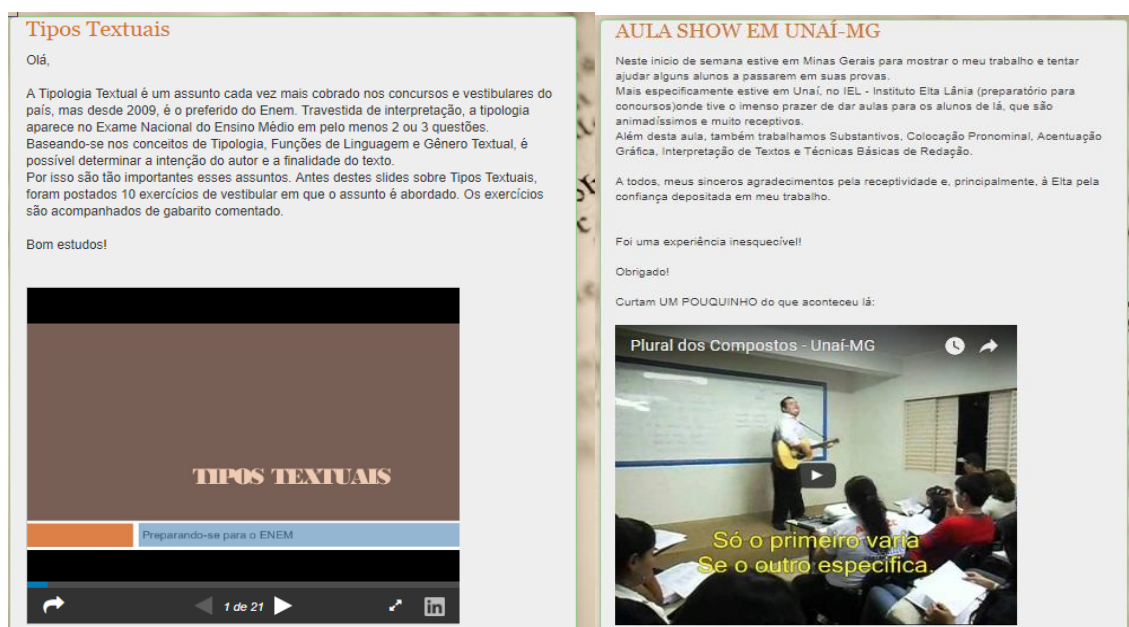
Fonte: <http://vestibulandodaunb.blogspot.com.br>

A matriz verbal da linguagem se faz muito presente nos *posts* deste *blog*, com a descrição na modalidade indicial ganhando um papel de destaque visto que a autora cria mapas mentais sobre figuras de linguagem, elencando partes de um conceito e *linkando* uns aos outros, a fim de formar uma todo coeso sobre o assunto tratado no *blog*. Além disso, também há a descrição na modalidade conceitual na exposição de conteúdos acerca de temas abordados, apresentando conceitos e exemplos de forma descritiva em uma linguagem apropriada ao público-alvo do *blog*, que são estudantes se preparando para o vestibular.

### 6.1.5 Quinto blog: “Show de gramática”

O último *blog* que selecionamos para análise foi a página “Show de gramática”, que organiza e disponibiliza conteúdos de língua portuguesa, em especial, relacionados à gramática normativa. A maioria dos *posts* nesse *blog* segue uma estrutura semelhante aos demais analisados, que consiste na disposição de um texto explicativo sobre um determinado assunto seguido de uma apresentação visual, podendo, essa apresentação, ser em forma de vídeo ou *slides* interativos que o leitor deve passar com o *mouse* (Figura 5).

**Figura 5 – Posts do blog sobre tipos textuais e aula show**



Fonte: <https://showdegramatica.blogspot.com.br>

Dentre os *blogs* analisados nesta pesquisa, este é o que apresenta uma maior diversidade de modalidades da matriz verbal. Os *posts* apresentam desde textos dissertativos na modalidade relacional em introduções que antecedem apresentações de *slides*, até trechos descritivos na modalidade indicial em textos dispostos nos *slides* que culminam em conceitos completos, trechos na modalidade tconceitual dados em *posts* que abordam determinados assuntos, e partes de descrição qualitativa, como no caso de “músicas didáticas” letradas que são mostradas em videoaulas por professores. Essas

músicas se encaixam na modalidade de descrição qualitativa, pois o conteúdo de um determinado assunto é exibido fora do caráter linear de uma explicação comum, sem se prender à sintaxe direta, de uma maneira inusitada e criativa.

## 6.2 Resultados e discussão

No Quadro 1, mostramos os resultados obtidos com a análise dos *blogs* selecionados para esta pesquisa, considerando as modalidades da matriz verbal da linguagem e do pensamento.

**Quadro 1 – Identificação das modalidades da matriz verbal da linguagem e do pensamento nos *blogs* analisados**

Matriz verbal da linguagem	Modalidades	Blogs analisados				
		1ºblog	2ºblog	3ºblog	4ºblog	5ºblog
DESCRIÇÃO	Qualitativa					X
	Indicial			X	X	X
	Conceitual	X	X	X	X	X
NARRAÇÃO	Espacial					
	Sucessiva					
	Casual					
DISSERTAÇÃO	Conjectural					
	Relacional					X
	Argumentativa					

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Os resultados da análise revelam que nos *blogs* educacionais, voltados para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, há um predomínio da matriz verbal da linguagem e do pensamento, principalmente da modalidade descritiva, sobretudo conceitual, presente nos 5 (cinco) *blogs*, com uma ocorrência de 100% (cem por cento); indicial, presente em 03 (três) *blogs*, com uma ocorrência de 60% (sessenta por cento); e qualitativa, presente em 01 (um) *blog*, com uma ocorrência de 20% (vinte por cento). Outra modalidade da matriz verbal

da linguagem revelada na análise foi a dissertação, em sua modalidade argumentativa, encontrada em 01 (um) *blog*, caracterizando uma ocorrência de 20% (vinte por cento). A análise não evidenciou a ocorrência da modalidade narração.

Atribuímos a ocorrência mais destacada da modalidade descrição da matriz verbal da linguagem à natureza dos *posts* nos *blogs* analisados, notadamente por se tratar de textos didáticos, com explicações e conceituações dos assuntos abordados, com finalidade pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

No Quadro 2, mostramos o resultado da análise da interface da matriz verbal da linguagem com as outras matrizes da linguagem e do pensamento.

**Quadro 2-Interface da matriz verbal com as matrizes sonora e visual da linguagem e do pensamento nos blogs analisados**

Blogs analisados	Interface da matriz verbal com as matrizes sonora e visual da linguagem e do pensamento		
	Verbal-sonora	Verbal-visual	Verbal-sonora-visual
1º <i>blog</i>		X	
2º <i>blog</i>		X	
3º <i>blog</i>			X
4º <i>blog</i>			X
5º <i>blog</i>			X

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Em se tratando da interpenetração das matrizes da linguagem e do pensamento, os resultados evidenciam que a matriz verbal não é usada puramente, não se mistura apenas com a matriz sonora, faz a interface com a matriz visual em 02 (dois) *blogs* (40%) e ocorre o hibridismo da matriz verbal com a matriz sonora e a matriz visual em 03 (três) *blogs* analisados (60%).

No primeiro *blog* (Figura 1), há o predomínio da matriz verbal em interface com a matriz visual, mediante o uso da imagem de um coelho para ilustrar os exemplos de metáfora e comparação.



No segundo *blog* (Figura 2), também há o predomínio da matriz verbal, fazendo interface com a linguagem visual pelo uso de uma caixa de texto com um fundo verde e letras brancas, contendo informações sobre aposto e vocativo, procurando reproduzir as anotações do quadro de uma sala de aula.

No terceiro *blog* (Figura 3), existe a predominância da matriz verbal em interface com a matriz sonora e a matriz visual. Observamos que, neste caso, a linguagem sonora não está explicitada em som, mas apoiada na sintaxe das informações nas ilustrações. Essa situação encontra respaldo na afirmativa de Santaella (2005, p. 383), para quem a lógica do sonoro “não precisa necessariamente estar expressa em sons”. A matriz visual encontra-se nas ilustrações esquemáticas sobre locução adjetiva e locução adverbial.

No quarto *blog* (Figura 4), acontece o predomínio da matriz verbal, mas a autora trabalha os aspectos multimodais ao elaborar mapas mentais e ocorre o hibridismo da matriz verbal (as informações do conteúdo) com a matriz sonora (pessoas participando e dialogando) e a matriz visual (desenho das pessoas e layout dos mapas mentais).

E no quinto *blog* (Figura 5), mesmo havendo o predomínio da matriz verbal, ocorre o hibridismo da matriz verbal (as informações sobre tipos textuais e aula *show*) com a matriz sonora (uso do vídeo com música) e com a matriz visual (slides sobre tipos textuais e imagens do vídeo). Ressaltamos que, neste caso, a matriz sonora está expressa em som.

Os resultados da análise dos *blogs* selecionados revelam que a matriz verbal não é pura e faz interface com a matriz sonora e a matriz visual da linguagem, ocorrendo um hibridismo que caracteriza a multimodalidade. Os dados estão de acordo com a posição de Santaella (2005, p. 371): “A verbal é a mais misturada de todas as linguagens, pois absorve a sintaxe do domínio sonoro e a forma do domínio visual”.

## 7 Considerações finais

A matriz verbal da linguagem e do pensamento é predominante nos *blogs* educacionais analisados, em sua multiplicidade de modos, notadamente na modalidade descrição, sobressaindo-se a modalidade conceitual. No entanto, a matriz verbal não é

pura e faz interface com a matriz sonora e a matriz visual, caracterizando a linguagem multimodal.

Com efeito, a interface da matriz verbal com as outras linguagens dá-se pela necessidade de proporcionar maior efeito de comunicação e é possibilitada pela tecnologia empregada nos *blogs* educacionais.

A multimodalidade resultante do hibridismo da matriz verbal com a matriz sonora e a matriz visual da linguagem, potencializada pelo uso da tecnologia digital, confere um caráter didático aos *blogs* educacionais e contribui para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Assim, a utilização dos *blogs* educacionais para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, contando com uma metodologia diferenciada e inovadora, poderá despertar o interesse e atrair sobretudo o público da geração digital que usa a tecnologia em seu cotidiano.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAZAR, N.; GERMANO, J. Os weblogs e a sua apropriação por parte dos jovens universitários. **Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC**. 2006. Disponível em: <[http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/1\\_neusa\\_baltazar\\_e\\_joana\\_germano\\_prisma.pdf](http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/1_neusa_baltazar_e_joana_germano_prisma.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BLOOD, R. Weblogs: history and perspective. *Rebecca's pocket*, set. 2000. Disponível em: <[http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim *et al.* Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7, Braga, Portugal, 2006. **Actas...** Braga: CIED, 2006. p. 635-652. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/5915>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

DANTAS, Maria Nívia. **O gênero blog: ação social e multimodalidade..** 2005. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FERREIRA, Aletéia; VIEIRA, Josiany. A moda dos *blogs* e sua influência na cibercultura: do diário virtual aos *posts* comerciais. **Revista E-Compós**, v. 10, Brasília, p. 1-14, 2007.



<<http://www.blogdogramaticando.com/2012/12/figuras-de-linguagem.html>> Acesso em: 06 jun. 2017.

<<https://showdegramatica.blogspot.com.br/search/label/Substantivos>> Acesso em: 07 jun. 2017.

<<https://adrianerseixas.blogspot.com.br/search?q=locu%C3%A7%C3%A3o+adverbial>> Acesso em: 02 jul. 2017.

<<https://showdegramatica.blogspot.com.br/2015/10/tipos-textuais.html>> Acesso em: 07 jun. 2017.

<<http://vestibulandodaunb.blogspot.com.br/2015/04/mapa-mental-regenciaverbal.html>> Acesso em: 12 jun. 2017.

<<http://vestibulandodaunb.blogspot.com.br/2015/04/mapa-mental-figuras-de-linguagem.html>> Acesso em: 12 jun. 2017.

<<http://mpvav.blogspot.com.br/>> Acesso em: 12 jun. 2017.

KOMESU, Fabiana Cristina. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet*. In: XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 110-119.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

LUNA, T. S. A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos. **Revista Ao Pé da Letra**, v. 4.2, dez./2002.

MENDES, Wellington Vieira. A construção de sentidos no *blog*: um estudo sobre multimodalidade. In: **Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, v. 2, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo; Iluminuras, 2005.

\_\_\_\_\_. **O que é semiótica**. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Coleção primeiros passos; 103).

SCHMIDT, Jan. Blogging practices: an analytical framework. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v 12, n. 4, p. 1409-1427, 2007.

VIEIRA, Josenia. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda (Orgs.). **Introdução à multimodalidade: contribuições**

da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. p. 15-40.

XAVIER, Antonio Carlos. **Como se faz um texto**: a construção da dissertação argumentativa. Catanduva, SP: Rêspel, 2006.

## GÊNERO CHARGE: HUMOR E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO *FACEBOOK*

José Luan Sousa Oliveira<sup>1</sup> (UEMA)  
luansousa2@live.com

**Resumo:** Percebendo o avanço contínuo das tecnologias e o acesso cada vez mais amplo da sociedade ao mundo virtual, e principalmente às redes sociais, objetivamos nesse trabalho analisar a construção da subjetividade em funcionamento nas sociedades a partir dos conteúdos e significados que vão sendo produzidos no jogo da linguagem na mídia, bem como os sentidos dados a eles. Para isso, apropriamo-nos do gênero discursivo charge e as marcas das subjetividades dos sujeitos enunciadore divulgadas no *Facebook* por meio dos comentários. Para fins metodológicos, coletamos as charges e os comentários/enunciados publicados na página Humor Inteligente. Nos embasamos teoricamente em Bakhtin (1997) para os gêneros do discurso, Araújo & Leffa (2016) para pesquisa das redes sociais; Rojo & Barbosa (2015) para Hipermodernidade e Gêneros discursivos, Possenti (2014) para a linguagem humorística, Amaral et al (2013), Orlandi (2007), Brandão (2012) para Análise do Discurso e Benveniste (2005) para subjetividade, entre outros. Os resultados revelam-nos que os componentes do gênero discursivo charge como a ironia, inteligência, sagacidade e humor, contribuem para a construção da subjetividade dos usuários que ao produzirem os efeitos de sentido comentam/enunciam marcando linguisticamente (ou não) a sua subjetividade. Isso comprova o pensamento de Benveniste (1958) sobre a linguagem ser a possibilidade da subjetividade.

**Palavras-chave:** Charges. Discurso. Subjetividade.

### 1 Introdução

A charge é um gênero discursivo que costumeiramente vem estampado em seções específicas de jornais impressos (ou digitais). Ao lerem, os sujeitos receptores fazem a produção dos efeitos de sentido consigo mesmo e a opinião do chargista é a única que fica marcada, visto que não há espaço para respostas ao conteúdo proposto pela charge.

Percebendo isso e pensando na construção dialógica dos sentidos, adentramos nos ambientes virtuais a fim de observarmos como as charges são veiculadas e como são recebidas pelo público alvo. Com isso, o nosso trabalho se justifica pela necessidade de analisar como os sujeitos receptores se posicionam frente a proposta das charges.

Visto isso, o presente trabalho que tem por título “Gênero Charge: Humor e a construção de subjetividade no *Facebook*” busca analisar a construção da subjetividade em

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de Letras Português.

funcionamento nas sociedades a partir dos conteúdos e significados que vão sendo produzidos no jogo da linguagem na mídia, bem como os sentidos dados a eles.

Esse trabalho apoia-se metodologicamente em uma perspectiva bibliográfica e qualitativa. Tendo como objeto de estudo as charges e os comentários dos sujeitos que interagem na rede social *Facebook*. Optamos por essa rede social por questões de alcance e popularidade.

Ao analisarmos a construção das subjetividades no *Facebook* percebemos que os componentes do gênero discursivo charge como, por exemplo, humor, sagacidade, ironia e crítica despertam nos sujeitos o desejo de instaurar a sua subjetividade. Há uma pulsão virtual no sujeito para dizer o que pensa. E esse dizer está relacionado às vivências, ideologia, subjetividade.

## **2 Gênero discursivo charge: humor e acontecimento**

Mikhail Bakhtin foi o responsável por introduzir um estudo sobre gêneros discursivos. Nas suas discussões ele afirma que em todas as esferas da atividade humana há a presença de enunciados (escritos ou orais) para materializar o uso da língua(gem) pelo homem. Esses enunciados possuem características específicas para atender certas situações comunicativas.

Bakhtin (1997, p. 279) afirma que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Os gêneros discursivos são, assim, tipos de enunciados que emergem das esferas da atividade humana e se organizam de forma composicional, estilística e temática.

A charge é um gênero discursivo que emerge da esfera jornalística. Ela apresenta de forma crítica e humorada os assuntos que ganham notoriedade dentro da sociedade, e respectivamente nas mídias (redes sociais, rádio, tv...). “As charges, por exemplo, são tipicamente relativas a fatos “do dia”. Apenas eventualmente, e raramente, têm como pano de fundo acontecimentos menos instantâneos, como uma campanha eleitoral”. (POSSENTI, 2014, p. 27).

Esses ocorridos sociais que permeiam o dia a dia e são postos nas charges trazem para nossa pesquisa a noção de acontecimento (de ordem histórica, social). Ao tratarmos

disso nos reportamos para a Análise do Discurso (AD) de perspectiva francesa que nos oferece suporte teórico para analisarmos como os discursos que são vinculados nas charges surgem.

A noção de acontecimento é um dos elementos fundamentais na construção das charges, pois gera conteúdo para os chargistas. Em AD temos as *condições de produção*. Esse termo é utilizado pelos analistas do discurso para determinar e analisar as condições sociais, históricas e ideológicas na qual um discurso está inserido. As charges emergem de condições de produção discursivas.

Sobre isso Orlandi (2007, p. 30) diz que “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

Além de fatos do cotidiano, o gênero charge possui outros elementos característicos como humor, crítica, sagacidade e ironia. A mensagem é passada ao receptor de maneira cômica e crítica ao mesmo tempo. Possenti (2014, p. 175) afirma que “pode haver manifestações humorísticas no interior de todos os tipos de texto (dos tratados aos ensaios, da *Bíblia* aos romances)”. Dentro das charges o humor é um elemento que aproxima o leitor do *tema*. Com isso, o (possível) ato de rir do receptor é intercalado com o ato de refletir criticamente.

Elementos verbais e não verbais também fazem parte da construção do gênero charge. Todos esses elementos citados são harmonizados pelo chargista afim de marcar criticamente um ponto de vista sobre determinado assunto. Anteriormente falamos que os gêneros discursivos são construídos de forma composicional, estilística e temática. Desses três elementos o *tema* requer uma atenção especial, pois ele vincula o sentido de um enunciado (no nosso caso, da charge).

O *tema* configura na parte mais importante para entendermos o valor de sentido de um gênero<sup>2</sup>. À luz dos estudos bakhtinianos, Rojo e Barbosa (2015) dizem que

[...] Para o Círculo de Bakhtin, ele é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático). O tema é o conteúdo inferido

<sup>2</sup> Enunciado, texto ou gênero. Dependendo do objeto de análise.

com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante de um texto ou enunciado: um texto é um todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema. (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 87).

Sendo assim, podemos afirmar que o *tema* é estabelecido pelo enunciador. E o *tema* de uma charge é definido pelo chargista que ao selecionar o assunto que será abordado, as palavras e os desenhos ele constrói e marca um sentido que parte mais da sua visão ideológica.

Quando as charges são publicadas nas redes sociais o *tema* proposto pelo chargista pode ser refutado, confrontado ou aceito. Uma vez que segundo Araújo e Leffa (2016) esses espaços são públicos e abarcam diversas maneiras de pensar.

No âmbito da mediação por computador, muitas das materialidades das falas dos atores podem desvelar ideologias presentes e legitimadas pelas interações na sociedade. As trocas linguísticas nos espaços públicos mediados também são reflexos das relações de poder simbólico. (ARAÚJO; LEFFA, 2016, p. 20)

Nas redes sociais os sentidos vão sendo construído de forma dialógica. O chargista não pensará sozinho, outros sujeitos marcarão a sua subjetividade. E o gênero discursivo charge provoca nos sujeitos o desejo de marcarem a sua subjetividade.

### **3 Facebook: interação e subjetividade**

Muito se tem discutido a respeito das novas tecnologias e o papel que elas podem e vem cumprindo dentro da sociedade. A cada dia as mídias digitais vão ganhando novas funcionalidades, novas ferramentas, novas atualizações, e claro, novas linguagens, e logo, novas formas de se comunicar.

Rojo e Barbosa (2015) afirmam que o advento da web 2.0 (web interativa) trouxe mais liberdade para as pessoas que utilizam constantemente as mídias digitais. Essa tecnologia acabou com a concepção de produtores que fornecem material para leitores. Uma via de mão única. Agora todos podem produzir o seu próprio material, exercendo assim os dois papéis ao mesmo tempo.

Nesta web 2.0, são principalmente os usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações, em redes sociais como Facebook, Twitter, Tumblr, Google+, na Wikipédia, em redes sociais como YouTube, Flickr, Instagram etc. A medida que as pessoas se familiarizaram com a web 2.0, foi possível a marcação e etiquetagem de conteúdos dos usuários que abrem caminho para a próxima geração da Internet: web 3.0, a dita internet “inteligente”. (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 119)

Os sites de redes sociais dispõem de um amplo espaço para a participação ativa dos usuários. Araújo e Leffa (2016) nos mostram que os sites de redes sociais se tornaram espaços públicos pelo fato de serem abertos e comum a todos. “Sites de rede social (SRS) são frequentemente apontados como novas esferas públicas na acepção de Habermas (1989), principalmente pela criação do espaço comum e pela abertura cada vez mais ampla à participação”. (ARAÚJO; LEFFA, 2016, p. 18)

Essa abertura faz emergir, a partir do material produzido pelos usuários dentro das redes sociais, diversas ideologias, valores e conceitos que cada um tem como sua verdade. Os usuários são livres para darem o seu posicionamento sobre assuntos que ali são veiculados.

O *Facebook* é uma rede social amplamente conhecida. Criado em 04 de fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg e alguns amigos o *Facebook* foi atraindo para si diversos públicos, aumentando a quantidade de usuários e se tornando uma das maiores redes social do mundo.

Em nossa pesquisa vemos o *Facebook* como um espaço de interação onde os usuários transportam as suas vivências, conceitos e subjetividade para o material que produzem, evocando, assim, a subjetividade de cada usuário.

Essa rede social oferece diversas funções para os usuários como, por exemplo, a criação de um perfil virtual-social que lhe dá a oportunidade de publicar fotos, vídeos e textos, além de poder curtir, comentar e compartilhar publicações que lhes agradam. Dentre as funções citadas o que nos interessa são os comentários.

O ato de comentar as publicações dar aos usuários o poder de desvelar as suas ideologias e marcar linguisticamente a sua subjetividade, por isso para Maingueneau (2015) esses novos espaços que permitem manifestações linguísticas não estão somente a serviço da comunicação verbal, longe disso, eles podem modificar o que entendemos por discurso e mostrar as construções sociais e subjetivas dos usuários.

Nessa perspectiva, as novas tecnologias da comunicação não são apenas instrumentos a serviço de uma comunicação verbal que permaneceria fundamentalmente inalterada: elas modificam a materialidade do que se entende por “discurso”, com tudo o que isso implica em termos de relações sociais e de construção de subjetividade. (MAINGUENEAU, 2015, p. 170)

A noção de subjetividade estudada na nossa pesquisa advém dos postulados de Benveniste, importante linguista da enunciação. Nos seus estudos ele discorre sobre a relação homem e linguagem pontuando que através da língua o homem marca a sua subjetividade. Ele afirma que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. (BENVENISTE, 2005, p. 286).

O que interessa aqui é analisar o que tem de “eu” em um enunciado. O “eu” diz respeito ao dono do enunciado, logo teremos as impressões pessoais do sujeito sobre o assunto posto para discussão. Segundo Benveniste (2005) o pronome “eu” é o fundamento da subjetividade, “Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status linguístico de “pessoa””. (BENVENISTE, 2005, p.286).

O pronome “eu” refere-se à pessoa que enuncia e esse “eu” é único. Benveniste (2005) em “A natureza dos pronomes” diz que:

[...] as instâncias de emprego de “eu” não constituem uma classe de referência, uma vez que não há ‘objeto’ definível como eu ao que possa remeter identificamente essas instâncias. Cada “eu” tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal. (BENVENISTE, 2005, p. 278)

Nas nossas análises atentaremos para o “eu” subjetivo de cada comentário/enunciado. A fim de analisar a construção subjetiva de cada usuário frente as charges.

#### **4 Processos metodológicos**

A pesquisa desenvolvida é de cunho bibliográfico e qualitativo. O objeto de estudo é o gênero discursivo charge e os comentários que são feitos após a compreensão e a produção dos efeitos de sentido dentro da rede social *Facebook*.



Para a formação do *corpus* da pesquisa coletamos 03 charges e 15 comentários na página<sup>3</sup> Humor Inteligente. Escolhemos essa página dentro do *Facebook* pelo fato de apresentar muitas postagens do gênero charge e muitos comentários. Outro fator que nos motivou na hora da escolha foi o alcance da página, pois ela conta com atualmente com 3.279.313 curtidas e 3.250.163 seguidores.

Utilizamos como critérios para a seleção das charges o maior número de comentários e assunto voltado para a política. No que diz respeito às análises, primeiro fizemos uma análise da charge destacando os aspectos verbais e não verbais que contribuem para a compreensão do assunto proposto, as condições de produção, depois passamos para a análise das subjetividades nos comentários.

Os comentários foram selecionados levando em consideração o tamanho e as marcas de subjetividade. Por questões de metodologia e análise enumeramos os comentários. Outro ponto importante sobre os comentários é que não faremos menção do nome dos autores dos comentários, pois o nosso foco de análise são as materialidades linguísticas que carregam as marcas subjetivas dos seus enunciadores. Por isso usaremos a palavra sujeito.

## 5 Resultados e discussões

### CHARGE 01



Fonte: [www.facebook.com.br/humorinteligente](http://www.facebook.com.br/humorinteligente)

<sup>3</sup> Página é o termo utilizado para denominar o espaço reservado para a veiculação de determinado conteúdo em específico. Por exemplo, a vida diária de um cantor, um portal de notícias, culinária, saúde etc. Na nossa pesquisa escolhemos uma página que publicasse charges.

A charge 01 foi publicada no dia 20 de janeiro de 2017. Um dia antes o então Ministro do Supremo Tribunal Federal, Teori Zavaski, sofreu um acidente aéreo que resultou na sua morte. O acidente foi bastante discutido nas redes sociais e na imprensa, e como as charges surgem dos acontecimentos do dia a dia, esse assunto não passou despercebido pelos chargistas.

Primeiramente, analisemos a charge nos seus aspectos verbais e não verbais. O que vemos é a representação do Congresso Nacional Brasileiro de uma forma bem peculiar. As estruturas físicas do Congresso e do Senado Federal ganham um novo molde, ambos se tornam controles de vídeo games.

O título “No Brasil torres gêmeas derrubam avião” e o diálogo “Caiu?” “Como uma luva...” propõem a noção de interdiscursividade. O chargista retoma um discurso proferido nos EUA em 2001 só que remodelando e ressignificando para outro propósito de sentido de acordo com as condições de produção. Percebemos isso pelo fato de que nos EUA as torres gêmeas sofreram o ataque e no Brasil as “torres” provocaram o ataque. Com relação a isso, Brandão (2004) diz que:

“[...] na medida que retiramos de um discurso fragmentos que inserimos em outros, fazemos com essa transposição mudar as condições de produção. Mudadas as condições de produção, a significação desses fragmentos ganha nova configuração semântica”. (BRANDÃO, 2004, p. 96)

É interessante também dizer que o diálogo posto entre as “torres” traz um ditado popular, mas também aplicado para outro sentido. O verbo “cair” faz alusão a queda do avião (que despenca ao fundo da charge) e a um possível plano elaborado.

Entre os comentários que surgiram após a charge selecionamos os seguintes:



Fonte dos comentários: Quadro feito pelo autor. ([www.facebook.com.br/humorinteligente](http://www.facebook.com.br/humorinteligente))

O sujeito do comentário 1 faz uma análise da charge como piada que não é simplesmente ácida. Ácida no sentido de não ser agradável, que corroí, mas uma probabilidade ou possibilidade de ser verdade o que enunciado, e faz um alerta “abram os olhos...”. Já o sujeito do comentário 2 marca a sua subjetividade com um ar de humor ao dizer: “...ops... queda de arquivos...”.

No 3 o sujeito constrói o seu comentário usando termos da própria charge fazendo uma reflexão com uma sugestão de humor “...derrubar as torres da ambição”. A ambição no sentido da ganância do poder pelo poder.

É importante fazer uma observação sobre o comentário 2 e 3. Ambos marcam a subjetividade usando humor. Possenti (2014) diz que os indivíduos que leem textos humorísticos devem estar atentos as técnicas do discurso humorístico, pois haverá sempre alusões, trocadilhos, ambiguidade entre outros. O que vemos são sujeitos que estão atentos a essas características a ponto de usarem elas para enunciar e marcar a subjetividade.

O sujeito do comentário 4 se posiciona bem diferente dos outros, pois vai de encontro com a proposta da charge. Isso nos mostra que nem sempre o que o chargista quer propor será acatado pelo receptor, mas isso não implica na produção de efeitos de sentidos, pois para ele enunciar contra o *tema* da charge primeiro ele produz os efeitos de sentidos e a partir daí traz enuncia de acordo com a sua própria subjetividade.

Em suma vemos que os usuários fazem a leitura da charge munidos de informações linguísticas e extralinguísticas destacando o contexto de produção da charge produzindo os efeitos de sentido e assim se posicionando levando em consideração a sua subjetividade.

### CHARGE 02:



Fonte: [www.facebook.com.br/humorinteligente](http://www.facebook.com.br/humorinteligente)

A charge foi publicada no dia 18 de março e para compreendermos temos que situá-la em um dado contexto histórico e social (condições de produção). Ela foi gerada a partir da repercussão da notícia sobre a exportação e o consumo de carne estragada no Brasil. A operação que investigava os envolvidos no esquema de fraude ficou conhecida como “Operação carne fraca”. O assunto perdurou durante várias semanas.

Fazendo a leitura da charge podemos ver que a cliente chega ao açougue e pede um tipo de carne bovina chamada de fraudinha, o açougueiro por sua vez pergunta se fraudinha (remetendo ao caso da fraude da carne) serve. O humor da charge está posto justamente no jogo semântico proporcionado pelos homófonos fraldinha e fraudinha, pois são palavras que têm o mesmo som, mas a escrita e significado diferentes.

O trocadilho semântico carrega o humor da charge. Possenti (2014, p. 28) ao falar sobre textos humorísticos e aqui atentamos para o humor da charge, diz que “em todos os casos, ou muito geralmente, textos humorísticos supõem que o leitor perceba algum jogo de linguagem (um duplo sentido, um deslocamento, etc.)”.

Entre os comentários que surgiram após a charge selecionamos os seguintes:

**1**  
**Douglas Silvério** Formol no leite, pêlo de rato em refrigerante e papelão na carne... Só me resta concluir que o brasileiro é imortal...  
 Curtir · Responder · 1 a · 171  
 15 Respostas

**2**  
**Umbelina Costa** BOA. ...imortal e sem vergonha prq o povo q gosta do q e errado...adoram tirar proveito em tudo...Por isso q lá fora (exterior) a nossa fama n e boa...  
 Curtir · Responder · 1 a · 3

**3**  
**Cibele Dias** Não tanto assim, as consequências estão aí... Só reparar no índice de doença, como tem aumentado. Infelizmente.  
 Curtir · Responder · 1 a · 6

**4**  
**Silvia Nembri** Faltou os pombos espremido na cerveja skol e CIA. Você não viu o vídeo ainda? Ainda bem que nunca gostei dessas marcas da Ambev.  
 Curtir · Responder · 1 a

**5**  
**Anna Daniels** kkkkk com certeza o É.... para sobreviver a ""tantas"". Livro dos recordes!  
 Curtir · Responder · 1 a · Editado

Quadro feito pelo autor. Fonte dos comentários: [www.facebook.com.br/humorinteligente](http://www.facebook.com.br/humorinteligente).

Após produzir os efeitos de sentido o sujeito do comentário 1 começa o seu comentário pontuando outros casos de fraudes onde produtos que são consumidos com grande frequência também tiveram alterações maléficas à saúde do ser humano. Ao usar o pronome “me” quando diz: “Só me resta concluir [...]”, ele particulariza o seu comentário e marca a sua subjetividade. O pronome “me” referisse ao “eu” que fala, logo, de acordo com Benveniste (2005), “eu” é o pronome indicador de subjetividade.

O *Facebook* disponibiliza aos usuários a opção de responder<sup>4</sup> diretamente a um determinado comentário. Os outros comentários que seguem (2, 3, 4 e 5) são respostas ao comentário 1 com base na charge.

Nesse ponto podemos perceber o aspecto dialógico na construção de sentido. À luz dos estudos bakhtinianos, Pucci (2013) diz que o diálogo não necessariamente será face a face. E com o avanço das tecnologias as interações dialógicas fogem do eixo face a face.

Vimos que o enunciado concreto constitui-se na interação entre interlocutores. Essa interação, no entanto, precisa ser ainda esclarecida: não se trata sempre de um diálogo face a face, ou de um endereçamento explícito de minha fala ou escrita a alguém: quando falamos, sempre nos dirigimos a outro, ainda que não saibamos quem esse outro é; [...]. (PUCCI, 2013, p. 52)

O que vemos nesse ponto é que nas redes sociais função responsiva. Os comentários são postos e cabe aos usuários decidir se vão ou não comentar sobre outro comentário.

O sujeito do comentário 2 concorda com o comentário 1 e acrescenta dizendo que o povo brasileiro gosta do que é errado, por isso a visibilidade no exterior não é boa. O posicionamento subjetivo desse sujeito vem marcado pelo pronome possessivo “nossa”. Ao dizer “nossa” o sujeito inclui outros sujeitos no seu enunciado, a fim de responsabilizá-los. Perreira (2010) diz que:

Essa pluralidade de responsáveis, entre os quais se coloca o próprio locutor, é possível pela ocorrência do plural inclusivo de 1ª pessoa do verbo. Trata-se de uma estratégia semântico-argumentativa bastante peculiar, que possibilita convencer o outro (interlocutor) através da própria inclusão do locutor, na enunciação. [...] (PERREIRA, 2010, p.39)

---

<sup>4</sup> É importante ressaltarmos que o ato de responder no Facebook não está ligado a perguntas, mas sim com a liberdade que os usuários têm de comentarem diretamente sobre o outro comentário, seja concordando ou discordando.

Para o sujeito do comentário 3 o sujeito do comentário 1 não foi tão feliz ao opinar e justifica o porquê. Ele marca a sua subjetividade ao dizer “infelizmente” trazendo assim uma apreciação valorativa sobre o enunciado e sobre o caso em questão.

No comentário 4 vemos que o sujeito acrescenta marcas de produtos de forma negativa. Ao dizer “nunca gostei” o sujeito marca a sua subjetividade e se coloca fora do eixo de pessoas que foram afetadas pelo consumo de produtos produzidos pela empresa Ambev, sendo assim ele tem respaldo para criticar a empresa.

Em 5 temos um sujeito que concorda com o comentário 1 ao dizendo “com certeza”. E de forma sarcástica o sujeito sugere a adição dos brasileiros no livro dos records. Nesse enunciado não temos marcas de subjetividade. Mas o comentário parte de um “eu” que usa a língua para opinar. Mesmo não havendo marcas, temos subjetividade.

### CHARGE 03:



Fonte: [www.facebook.com.br/humorinteligente](http://www.facebook.com.br/humorinteligente)

A charge acima foi publicada no dia 03 de março de 2017. Com relação as condições de produção dessa charge temos um cenário histórico, político e social americano onde o Presidente eleito dos Estados Unidos da América, Donald Trump, assina no dia 25 de janeiro o decreto presidencial para a construção de um muro na fronteira entre os EUA e o México com o objetivo de evitar a entrada de imigrantes.

Antes de passarmos para a leitura da charge é útil destacar que, segundo Possenti (2014, p. 28), os textos humorísticos surgem a partir dos acontecimentos, mostrando que Linguagem e História andam juntas, uma vez que para a AD a noção de acontecimento é crucial para o discurso.



A estátua da Liberdade foi um presente dado pelos franceses aos Estados Unidos, representa a independência dos EUA e é o cartão postal para os turistas que visitam Nova Iorque. O humor crítico posto em jogo na charge mostra a famosa estátua pulando o muro, figurando assim uma fuga dos EUA. A compreensão e produção dos efeitos de sentidos por parte dos receptores só acontecerá se eles estiverem situados nas condições de produção.

Feita essas ponderações passemos, então, para os alguns comentários que surgiram após a publicação da charge:

1

**Chisley Pereira** Penso que a estátua saindo de USA representa a saída dos imigrantes que Trump está a pôr em vigor, uma vez que ela foi um presente dado aos Estados Unidos pelo povo da França. O que me faz lembrar o discurso da atriz Meryl Streep que diz que esse pensamento de Trump é maldoso e facista, já que tudo que está correlacionado ao USA é migratório, exemplo belíssimo que ela deu foi a dos próprios atores e atrizes que geram trilhões de dólares ao país americano, e que por sinal são de outros países.

2

**Cleidi Orenzo** Todo país tem FRONTEIRAS, os frustrados que se fodam. Vai e tenta entrar no Mexico ilegal pra ver, 30 anos de cadeia. Mas para os liberais sem cérebros, os EUA tem que aceitar a escória do mundo. NO MÁŠ... HA UM NOVO SHERIFF IN TOWN! Hasta la vista!

3

**Ladyanne Carvalho** Vejo cada comentário, cada resposta, uns inteligentes, outros, arrogantes, outros, sem noção, outros, extremamente estúpidos e agressivos. Agora eu pergunto: Em que isso poderá alterar os fatos? Na minha humilde opinião, o cara é; Notoriamente um lunático. E o que podemos fazer a respeito disso? Nada. Podemos apenas, no mínimo, respeitar a opinião de cada um aqui.

4

**Luh Antunes** De um lado os mexicamos querem pular pra América, de outro é a Liberdade que tá pulando de lá! A Liberdade não tem espaço lá, então pula mesmo dessa furada!

5

**Roberto Alves** no meu caso interpretei assim: a estatua da liberdade e francesa, pena que não é mais permitido imigrantes.

Quadro feito pelo autor. Fonte dos comentários: [www.facebook.com.br/humorinteligente](http://www.facebook.com.br/humorinteligente)



O sujeito do comentário 01 faz um longo comentário sobre a situação posta na charge. Ao dizer “penso” o sujeito particulariza o seu comentário. Esse verbo propõe a análise da charge por parte do “eu” dono do enunciado, logo, temos um ato de subjetividade.

Dentro do comentário 1 temos uma crítica ao posicionamento do presidente Trump frente aos imigrantes fundamentado no discurso de Merly Streep. Queremos aqui destacar a noção de vozes dentro de um enunciado.

Pucci (2013, p. 56) afirma que “cada um de nós, ao fazer uso da língua e se instaurar como sujeito do discurso, assume, com esses discursos, um comprometimento ou um embate, reproduzindo-os, questionando-os ou rechaçando-os em inúmeras variações de grau”. Trocando em miúdos, o sujeito enunciativo pode trazer para dentro do seu enunciado outros discursos a fim de questioná-los, reproduzi-los, combatê-los e fundamentar o seu posicionamento.

Mesmo usando a voz de Merly Streep dentro do seu enunciado, ela marca a sua subjetividade. Ou seja, o enunciativo utiliza as vozes para fins específicos e se posiciona de maneira subjetiva.

No comentário 2 vemos um sujeito a favor do pensamento de Trump afirmando que no México também é proibida a entrada de imigrantes. Ele defende os EUA dizendo que o país não é a escória do mundo, e finaliza de forma irônica usando uma expressão em inglês “Sheriff in town!” e outra em espanhol “Hasta la vista!”. Representando assim os EUA e o México, os dois países em questão.

O sujeito do comentário 3 se posiciona frente aos outros comentários feitos pós-charge. Ele inicia analisando os outros posicionamentos e particulariza essa análise através da palavra “vejo” que carrega a marcação da subjetividade.

Ao lermos o seu comentário no todo percebemos que esse sujeito está mais voltado para uma harmonização entre as ideias, sugerindo, então, respeito mútuo entre as opiniões. O interessante é perceber que mesmo tentando promover uma “paz” entre as diferentes formas de pensar, esse sujeito não deixa de colocar a sua opinião.

Vemos isso quando ele diz “Na minha humilde opinião, o cara é Notoriamente um lunático”. Dentro das redes sociais o desejo de marcar a sua opinião é latente.

Há uma ambiguidade posta em jogo pelo sujeito do comentário 4. A palavra “liberdade” pode ser tomada dentro de dois vieses, sendo eles, no sentido da estátua e no sentido literal da palavra. Isso mostra-nos que os sujeitos possuem estratégias para argumentar e defender a sua opinião. Não temos marcas linguísticas de subjetividade no comentário 4, mas para Benveniste (2005) todo enunciado presume um sujeito que é subjetivo.

O sujeito do comentário 5 une a história da estátua da Liberdade, a política de Trump, a criação do muro e a situação dos imigrantes em um rápido enunciado. O pronome “eu” e o substantivo “pena” marcam a subjetividade desse sujeito. “Pena” funciona como uma apreciação do sujeito sobre a situação da estátua e dos imigrantes, trazendo também um tom irônico ao enunciado.

## 5 Considerações finais

As mídias digitais, e em especial, o *Facebook*, abrem espaço para a participação ativa dos usuários. Estes transportam as suas ideologias, vivências e subjetividade para o material que produzem.

Pautamos a nossa pesquisa no material linguístico (comentários) que os usuários faziam após a produção dos efeitos de sentido das charges a fim de analisar como eles constroem e marcam a subjetividade.

Percebemos que os elementos do gênero discursivo charge como a ironia, inteligência, sagacidade e humor, contribuem para a construção da subjetividade dos usuários que ao produzirem os efeitos de sentido comentam/enunciam marcando linguisticamente (ou não) a sua subjetividade.

Pelo fato de ser um gênero provocativo, desperta nos usuários o desejo de instaurar a sua subjetividade. Os usuários são provocados a dizerem o que pensam, e esse dizer carrega as marcas de suas as vivências, ideologia, subjetividade.

Os elementos do gênero charge também contribuem para a construção dos comentários. Os usuários antenam-se para o humor crítico do gênero e revestem os

comentários com ironia, sagacidade e trocadilhos humorísticos a fim de construir o seu posicionamento crítico.

Benveniste (2005) diz que a subjetividade está na linguagem e a linguagem é intrínseca ao homem. Sendo assim, em todas as esferas da comunicação o homem pautará as suas ações levando em consideração a sua subjetividade, a sua maneira singular de pensar, agir e atuar.

### Referências

ARAÚJO, Júlio; LEFFA; Vilson. (Orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade da linguagem.** In: Problemas de Linguística Geral 1. 5ª ed. São Paulo: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Estruturas das relações de pessoa no verbo.** In: Problemas de Linguística Geral 1. 5ª ed. São Paulo: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. **A natureza dos pronomes.** In: Problemas de Linguística Geral 1. 5ª ed. São Paulo: Pontes, 2005.

BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso.** Campinas: Editora UNICAMP, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso.** 7ª ed. São Paulo: Pontes, 2007.

POSSENTI, S. **Humor, Língua e Discurso.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PUCCI, Adriana. Bakhtin. IN. AMARAL, Luciano et al. **Estudo do Discurso: Perspectiva Teóricas.** São Paulo. Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

## UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA E PRODUÇÃO DE CRÔNICAS NA EJA

Larissa Nascimento de Oliveira (UESPI)<sup>1</sup>  
*lari-oliveira1@hotmail.com*

Alinne Souza Andrade(UESPI)<sup>2</sup>  
*a-linneig@hotmail.com*

**Resumo:** A prática da leitura e produção textual para os alunos de turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) ainda é um grande desafio a ser enfrentado, pois o que se observa são pessoas voltando às salas de aula depois de alguns anos em busca de uma certificação, a fim de estarem mais aptos ao mundo do trabalho. É neste cenário que o presente trabalho propõe-se a demonstrar a análise dos resultados obtidos do desenvolvimento de um projeto denominado “Leitura e Produção de Crônicas na EJA” destinado aos alunos das escolas municipais Zila Almeida (3ª etapa) localizada no município de Ilha Grande e Escola Antonio Emílio de Araújo Seligmann (5ª etapa) localizada no município de Parnaíba. Optou-se pela escolha do gênero literário crônica, por serem textos que abordam assuntos próximos a realidade e dia a dia dos alunos, estruturados em uma linguagem simples e acessível, afirmando-se como um ótimo recurso do qual o professor de Língua Portuguesa pode vir a utilizar no incentivo a leitura e produção textual. Para tal, a pesquisa desenvolveu-se em duas metodologias. Inicialmente uma pesquisa bibliográfica fundamentada nas ideias de Ingedore Villaça Koch (2009, 2011), Marcuschi (2003), Klein (2009), Antunes (2003) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), dentre outros, e como segunda abordagem metodológica a pesquisa-ação associada à realização de uma ação ou a resolução de um problema. Os resultados observados apontaram que os alunos possuem criatividade, experiências de vida e desejo de expor suas produções textuais, entretanto, demonstram dificuldades quanto ao ato da escrita, leitura e interpretação. Dessa maneira, fica evidente a importância do desenvolvimento de propostas dinâmicas e diferenciadas como auxílio no aprendizado destes alunos.

**Palavras-chave:** Leitura. Produção textual. Crônicas. EJA.

**Abstract:** The practice of reading and producing textual for students of classes of EJA (youth and adult education) is still a great challenge to be faced, because what is observed are people returning to the classrooms after a few years in search of a certification In order to be more fit for the world of work. It is in this scenario that the present work propõe to demonstrate the analysis of the results obtained from the development of a project called "Reading and production of Chronicles in the EJA" aimed at the students of the municipal schools Zila Almeida (3th stage) located in the municipality of Ilha Grande and Antonio Emilio de Araújo Seligmann (5th stage) located in the municipality of Parnaíba. It was opted for the choice of the chronic literary genre, because they are texts that address subjects close to reality and day to day of the pupils, structured in a simple and accessible language, stating itself as a great resource of which the teacher of Portuguese language can Come to use in the incentive to read and produce textual. To do so, research has developed into two

<sup>1</sup>Acadêmica do Curso Letras Português na instituição Universidade Estadual do Piauí Campus Alexandre Alves de Oliveira.

<sup>2</sup>Acadêmica do Curso Letras Português na instituição Universidade Estadual do Piauí Campus Alexandre Alves de Oliveira.

methodologies. Initially a bibliographical survey based on the ideas of de Ingedore Villaça Koch (2009, 2011), Marcuschi (2003), Klein (2009), Antunes (2003) and Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), among others, and as a second methodological approach to research-action associated with the realization of an action or the resolution of a problem. The observed results pointed out that students have creativity, life experiences and the desire to expose their textual productions, however, show difficulties in the act of writing, reading and interpreting. In this way, it is evident the importance of the development of dynamic and differentiated proposals as aid in the learning of these students.

**Keywords:** Reading. Textual production. Chronicles. Eja.

## 1 Introdução

A prática da leitura e produção textual para os alunos das turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) ainda é um grande desafio a ser enfrentado, pois o que se observa são pessoas voltando às salas de aula após alguns anos em busca de uma certificação, a fim de se tornarem aptos para a atuação no mercado de trabalho. É nesse cenário, a partir da experiência de estágio supervisionado I nas aulas de Língua Portuguesa que se idealizou a realização de um projeto, mediante a observação das dificuldades de escrita, leitura e interpretação dos alunos.

Algumas questões norteadoras foram levantadas para orientar o desenvolvimento das atividades. Como incentivar a prática de leitura e escrita no ambiente dentro e fora da escola com alunos da EJA? Como utilizar-se de um gênero literário para incentivar o interesse para leitura? Como empregar o gênero literário para o ensino de Literatura?

Para responder a estas questões e desenvolver o projeto, optou-se pela escolha do gênero literário crônica, pois este é composto de textos que abordam assuntos próximos à realidade e dia a dia dos alunos, estruturados em uma linguagem leve, simples e acessível, afirmando-se como um ótimo recurso do qual o professor de língua portuguesa pode vir a utilizar.

Deste modo, conforme afirma Maria Inez Matoso Silveira, em seu livro *Ateliê de crônicas & portfólio*, o êxito que se pode obter com a utilização do gênero no trabalho para o incentivo da leitura e produção textual:

A crônica se presta muito bem ao uso de oficinas de leitura e produção de texto e, se o professor fizer uma boa seleção de crônicas, ela poderá despertar no aluno o tão desejado prazer do texto (SILVEIRA, 2009, p. 238).

A partir das reflexões, o presente artigo objetiva demonstrar a análise dos resultados obtidos no desenvolvimento do projeto “Leitura e Produção de Crônicas na EJA”, realizado em duas escolas municipais, Zila Almeida (3ª etapa) localizada no município de Ilha Grande e Escola Antônio Emílio de Araújo Seligmann (5ª etapa) localizada no município de Parnaíba todas no estado do Piauí.

Para tal, a pesquisa desenvolveu-se em duas metodologias, inicialmente com a pesquisa bibliográfica fundamentada principalmente nas ideias de Ingedore Villaça Koch (2009, 2011), Marcuschi (2003), Klein (2009), Antunes (2003) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e como segunda abordagem metodológica a pesquisa-ação associada à realização de uma ação ou a resolução de um problema.

## **2 Fundamentação teórica**

### *2.1 Concepções de linguagem*

A cada período social e histórico exige-se uma compreensão da linguagem. Klein (2009) afirma a existência de diferentes formas de conceber a linguagem, e ainda, classificá-las, em três tendências: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Estas concepções são de extrema importância e encontram-se presentes no ambiente educacional, refletidas nos papéis e atividades desenvolvidas pelo professor e aluno em sala de aula.

A concepção de linguagem que orientou o desenvolvimento do projeto foi a terceira denominada: linguagem como forma de interação. Nesta concepção o lugar da linguagem é na interação. Segundo Koch (2009) nesta concepção a língua é descrita como um lugar de interação que corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial de caráter ativo na produção. Tal concepção é a base para o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1998):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20)

Para esta concepção a atenção principal no ensino da língua materna é fazer com que o aluno não tenha apenas a compreensão da gramática, mas, sobretudo, da utilização da linguagem como instrumento de interação social conhecendo suas diversas possibilidades e finalidades.

## 2.2 Concepção de leitura

Quanto à leitura na terceira concepção de linguagem, Koch define:

É, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2011, p.11)

A leitura não é apontada apenas como uma prática para a simples retirada de informações, é necessário a reflexão e compreensão dos conhecimentos construídos após a realização desta prática. Para a autora Solé (2003, p. 21 *apud* KOCH, 2011, p. 13) “desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga, ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”. Desta maneira, espera-se que os leitores sejam ativos com capacidade de estabelecer relações de sentido através de análises relacionadas aos conteúdos do texto.

## 2.3 Gêneros textuais

Segundo Faraco e Tezza (2001 *apud* STADYKOSKI s.d) gêneros são amostras da linguagem elucidadas por características formais repetitivas e correlacionadas a diferentes

atividades sócio-culturais. Dessa forma, tudo que se ler e se produz constituem gêneros textuais. Desta forma, em termos bakhtinianos, Koch define características para os gêneros:

São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional [...] Além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo [...] Trata-se de entidades escolhidas tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (KOCH, p.54, 2009)

É de extrema importância distinguir os termos gênero e tipo textual Marcuschi (2003) define “tipo textual” como uma expressão usada para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Ter o conhecimento dos gêneros textuais é fundamental para a convivência social. Dentre a sua vasta quantidade, optou-se por trabalhar no desenvolvimento do projeto o gênero literário *crônica*.

### 2.3.1 Gênero Textual: Crônica

A revista *Na Ponta do Lápis* (2008) dedicou uma publicação exclusiva sobre o gênero textual crônica. Heloisa Amaral autora do artigo definiu que a origem da palavra “crônica” é latina, vem de “*chronica*”, termo utilizado para denominar o gênero que fazia o registro dos acontecimentos do cotidiano em uma sucessão cronológica apresentando um número reduzido de personagens, ou até mesmo nenhum e tipicamente estruturada em torno de um tom irônico, reflexivo, humorístico, lírico, crítico ou informativo.

Amaral (2008) destaca também, que o gênero modificou-se ao longo do tempo. A crônica contemporânea é um gênero textual de tipo narrativo que se consolidou por volta do século XIX com escola literária modernista e com a implantação da imprensa. A partir deste período, os cronistas, além de fazerem o relato em ordem cronológica dos grandes acontecimentos, também passaram a descrever o cotidiano, vida social, política e os costumes do seu tempo, publicando seus escritos em revistas, jornais e folhetins.



As características atuais do gênero, não estão ligadas somente ao desenvolvimento da imprensa, os cronistas da atualidade escrevem sobre determinados fatos do dia-a-dia, utilizam-se de uma linguagem simples, objetiva, clara, coerente e coesa geralmente organizada em primeira ou terceira pessoa.

Alguns autores que compõem a literatura moderna e contemporânea se consagraram com a produção deste gênero. Enfatizou-se no desenvolvimento do projeto Fernando Sabino, Luís Fernando Veríssimo dentre outros.

### 3 A produção textual

A realização da prática de produção textual objetiva desenvolver alunos escritores competentes. A produção textual de crônicas na sala de aula, além de provocar o interesse pela leitura, desperta infinitas formas para o uso da língua. No que se refere á atividade da escrita, Antunes (2003) assinala que:

A atividade escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, para “fora”), de manifestação verbal das ideais, 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 êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p.45).

A motivação para escrever surge da necessidade de expressar-se. De forma intencional é preciso que o exercício da escrita desempenhe funções sociais e as aulas de produção de textos devem possibilitar ao professor demonstrar aos alunos que a atividade da escrita transcende as tarefas desenvolvidas na sala de aula. Costa Val resume algumas estratégias para a prática da atividade de escrita:

O ensino da escrita começa por explicitar aos alunos a necessidade de pautar o trabalho de redação por perguntas voltadas para a dimensão interacional: por que e para que eu estou escrevendo? quem é o meu leitor? em que suporte meu texto vai circular, em que condições vai ser lido? Quando essas questões orientam a produção textual, fica claro para o aluno-autor que o processo envolve escolhas, decisões, detecção e resolução de problemas, e que é preciso empenhar-se no gerenciamento da propriedade, eficiência e eficácia do texto que está sendo construído, definindo estratégias de dizer adequadas a seus objetivos e à situação dos leitores previstos. (COSTA VAL, 2007, p.50 *apud* GONÇALVES; CARVALHO, 2010, s/p).

A produção de texto deve ser realizada como um sistema de elaboração que compreende um período de reflexão e planejamento, e um de escrita. Assim, o trabalho com o gênero literário crônica é uma ferramenta de grande incentivo para a prática de produção textual, no qual o professor pode propor os alunos a escrita sobre os fatos de seu cotidiano e a refletir sobre eles durante a elaboração e após a finalização do texto.

#### **4 Análise dos dados e resultados**

O desenvolvimento do projeto partiu inicialmente de uma metodologia baseada em uma pesquisa bibliográfica, feita a partir de referências teóricas de estudiosos do tema, com a finalidade de fundamentar a realização do projeto nas escolas. A segunda metodologia utilizada denomina-se pesquisa-ação que está associada à realização de uma ação ou a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2009, p. 132).

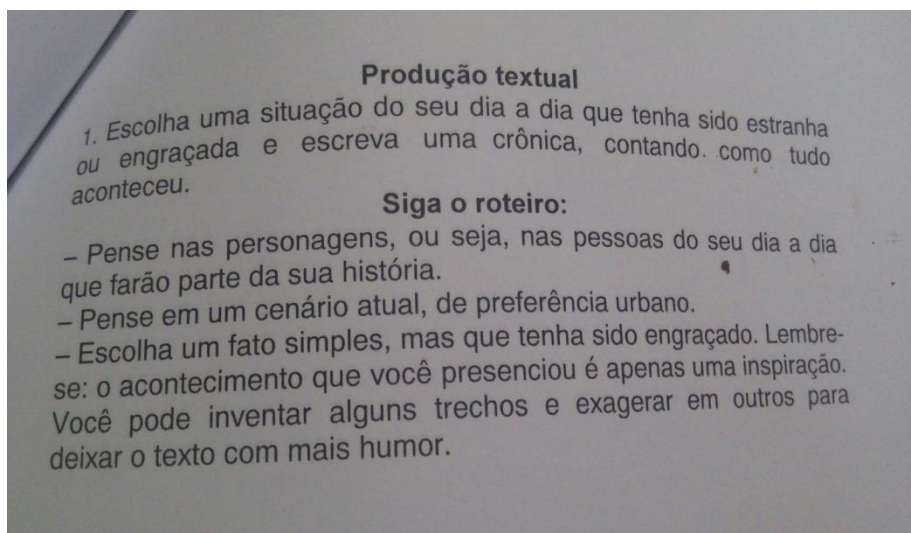
O projeto “Leitura e produção de crônicas na EJA”, abordou como sujeitos os alunos das escolas municipais Escola Zila Almeida 3ª etapa (6º/7º ano) e Antônio Emílio de Araújo Seligmann (8º/9º ano). Baseado na observação da realidade dos alunos, a aplicação ocorreu em datas diferentes para cada escola envolvida. Foram desenvolvidas oficinas de leitura e produção de crônicas, durante o período de uma semana, contando com cinco aulas de Língua Portuguesa disponibilizada pela professora titular da turma.

A aplicação das oficinas foram realizadas em quatro etapas obedecendo a um cronograma de aulas e atividades definidas, com o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de refletir sobre os aspectos literários, teóricos e práticos do gênero. O primeiro momento promoveu uma aula dinâmica de introdução teórica sobre as características e estrutura do gênero crônica, bem como, a apresentação de diversos cronistas.

No segundo encontro efetuou-se um debate sobre a importância da leitura, com a divisão da turma em grupos e distribuição de cópias de crônicas para serem lidas e analisadas. A terceira etapa foi marcada por orientações para a realização das produções

textuais conforme a proposta estabelecida. Por fim, a culminância realizou-se com a exposição das produções em um livro que foi confeccionado.

Imagem 01: Proposta de produção.



Fonte: arquivo pessoal.

A primeira escola localiza-se no município de Ilha Grande do Piauí. Oferece educação nas modalidades de ensino regular fundamental anos finais e EJA. A aplicação do projeto aconteceu durante cinco aulas entre os dias 08/11/17 á 10/11/17. Os alunos responderam de forma positiva quanto á atividade de leitura e análise das crônicas. Na sequência de desenvolvimento da oficina observou-se um envolvimento significativo da turma com os temas trabalhados, o que resultou em um total de 06 produções textuais. É importante destacar que a turma conta com 20 alunos devidamente matriculados, entretanto, somente 11 frequentam regularmente.

Fazendo uma análise geral dos resultados obtidos, foi possível observar o interesse e participação efetiva dos alunos nas atividades propostas, realizando as leituras em voz alta, discussão e interpretação dos textos lidos e produção das crônicas. Examinando as 06 crônicas produzidas, é perceptível que embora os alunos tenham entendido as características do gênero, verificou-se em suas produções uma falta de estruturação e organização das ideias e parágrafos, bem como, problemas com a pontuação e alguns erros ortográficos, porém, nada que comprometesse o entendimento total dos textos.

A segunda escola encontra-se localizada na zona urbana da cidade de Parnaíba. Oferta as modalidades de ensino regular fundamental anos iniciais e finais e EJA. A oficina foi realizada no período de cinco aulas entre os dias 13/11/17 á 20/11/17 e seguiu o cronograma definido no projeto. Os alunos demonstraram dificuldade no segundo encontro quanto à interpretação das leituras e discussão das crônicas. Entretanto, manifestaram grande interesse quanto á proposta de produção textual sugerida, resultando em um total de 15 textos. A turma é composta por 25 alunos, porém, possui um elevado índice de falta.

Analisando os dados obtidos na segunda escola, os alunos demonstraram que possuem criatividade, experiências de vida e desejo de expor suas produções textuais, entretanto, suas dificuldades de leitura e interpretação prejudicaram a atividade de escrita. De maneira geral as produções apresentaram ainda alguns problemas de ortografia e encadeamento de ideias. No geral, os alunos conseguiram evoluir com relação à identificação e estruturação dos elementos do gênero crônica.

## **5 Considerações finais**

Este artigo teve como objetivo demonstrar a análise dos resultados obtidos do desenvolvimento do projeto “Leitura e Produção de Crônicas na EJA”, discutindo como incentivar a prática de leitura e escrita no ambiente dentro e fora da escola com alunos da EJA? Como utilizar-se de um gênero literário para incentivar o interesse para leitura? Como empregar o gênero literário para o ensino de Literatura?

Os resultados demonstrados pelos alunos reafirmam que o gênero literário crônica pode contribuir no trabalho de prática da leitura e produção textual. No desenvolvimento das atividades com o gênero em sala de aula, concluímos que por possuir uma linguagem leve, simples e abordar assuntos próximos à realidade e dia a dia, as crônicas são um ótimo recurso para o incentivo á leitura e produção textual. Os alunos conseguiram evoluir com relação à identificação e estruturação dos elementos do gênero.

O estudo confirmou que o modelo de ensino EJA não valoriza a literatura, o que acaba não motivando os alunos a prática da leitura de forma crítica e reflexiva. A pesquisa realizada também permitiu observar que os alunos não possuem uma bagagem de aprendizado adequada, sendo de extrema importância que o professor promova atividades

dinâmicas de metodologia diferenciada, no intuito de garantir o sucesso e a efetiva aprendizagem dos discentes.

Podemos compreender, que existem as dificuldades sejam elas pessoais ou coletivas, porém nada impede ao nosso educando de acreditar que tudo passa a ser possível na medida em que acreditamos e lutamos por uma educação de qualidade, baseada em uma formação de sujeito crítico, participativo e conscientes de seus atos.

### Referências

AMARAL. Questão de gênero: O gênero textual crônica. **Revista Na ponta do Lápis**, São Paulo, ano IV, n. 10, dez, 2008.

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

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

GONÇANVEL, C. R, CARVALHO, M.T.N. **Prática textual: ensino, produção e revisão**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, 2010. p. 235-249. Disponível em:<[http://200.239.128.16/bitstream/123456789/7532/1/ARTIGO\\_Pr%C3%A1ticaTextualEnsin.pdf](http://200.239.128.16/bitstream/123456789/7532/1/ARTIGO_Pr%C3%A1ticaTextualEnsin.pdf)> Acesso em: 30 out. 2017.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIN, L. R. **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Ateliê de crônicas & portfólio**. Leitura (UFAL), v. 42 p.237-249, 2009.

STADYKOSKI, Regina Demeterko. **As cartas do leitor e o ensino de língua materna**.

Paraná,(s.d). Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1022-4.pdf>> Acesso em: 30 out. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Márcia Antônia Dias Catunda (UECE)  
*catundamarcia@gmail.com*

Mayumi Passos Lopes (UECE)  
*mayumilopess@gmail.com*

**Resumo:** Neste artigo buscamos abordar os conceitos de gênero textual, sua importância e como trabalhar as sequências didáticas no ensino de gênero textual. Trabalhamos com os conceitos abordados por Marcuschi (2002), Bakhtin (2000) e Schneuwly & Dolz (2004). O artigo é dividido nos seguintes tópicos: o conceito de gênero textual, a utilização de sequências didáticas no ensino de gêneros textuais e uma proposta de ensino utilizando o gênero reportagem. Apresentamos no trabalho uma proposta de metodologia de ensino no formato de aula expositiva dialógica, dividido em três momentos. Essa proposta seria para alunos do nono ano e consiste em iniciar uma conversa informal com os alunos para extrair os conhecimentos prévios da sala acerca do que é uma reportagem. O processo avaliativo ocorrerá de forma gradativa, será realizado durante todo o desenvolvimento e execução das atividades, considerando-se os avanços, envolvimento e dedicação de cada equipe. Sendo que posteriormente será feito um feedback para cada grupo sobre as informações repassadas acerca do gênero reportagem, ressaltando-se se, de fato, foram coerentes ou não com que o gênero textual se propõe. No final do trabalho mostramos e defendemos porque o gênero jornalístico é um dos melhores para trabalhar em sala de aula, pois é bastante abrangente, desenvolve o senso crítico no aluno, além de fazer parte do cotidiano, o que pode gerar mais interesse e curiosidade.

**Palavras-Chaves:** Gênero Textual, Sequência Didática, Ensino.

**Abstract:** In this article we seek to approach the concepts of textual genre, its importance and how to work the didactic sequences in the teaching of textual genre. We work with the concepts approached by Marcuschi (2002), Bakhtin (2000) and Schneuwly & Dolz (2004). At the end of the work we show and defend because the journalistic genre is one of the best to work in the classroom.

**Keywords:** Textual Genre, Didactic Sequence, Teaching.

### 1 Introdução

Despertar o interesse do aluno para a aula é um dos maiores desafios do professor na atualidade. É preciso saber como abordar determinados temas com os alunos, principalmente quando o tema é bastante amplo, como é o caso de gêneros textuais e sequências didáticas. Entretanto, com criatividade e com a abordagem adequada é possível fazer o aluno aprender de uma forma leve e prazerosa, principalmente quando o professor consegue relacionar o assunto com o que o aluno vive na rotina. Como o tema do trabalho é “Sequências Didáticas no Ensino de Gêneros Textuais”, buscamos dividir o artigo em três capítulos. No primeiro abordamos os conceitos de gênero textual sob visão de diferentes estudiosos. No segundo a participação das sequências didáticas no ensino de gêneros textuais. Já no terceiro escolhemos um tipo de gênero textual para ser abordado em sala de aula. O gênero escolhido foi o jornalístico e os motivos serão mostrados no último capítulo deste trabalho. Dessa forma avaliamos ser a melhor maneira de dividir o trabalho para facilitar o entendimento acerca do tema proposto.

## **2 Contextualizando gênero textual**

Antes de falarmos sobre o tema desse trabalho, que é “Sequências Didáticas no Ensino de Gêneros Textuais” é necessário, antes de tudo, entender o que são gêneros textuais. De acordo com Marcuschi (2002, p.19) gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Existem diversos meios de comunicação, desde uma simples carta até a tecnologia da Internet e, com isso, vão surgindo novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. As novas tecnologias, principalmente aquelas ligadas à comunicação, proporcionaram o surgimento de novos gêneros textuais. Autores consagrados como Bakhtin e Bronckart defendem que a comunicação verbal somente é possível com o auxílio de um gênero textual, em que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, como retrata Marcuschi (2002, p.22).

Para Bakhtin (2000, p. 279 e 281) os gêneros textuais são “ tipos relativamente estáveis de um enunciado ” e que dada a riqueza e a variedade dos tipos , eles podem ser separados em dois grupos : gêneros primários – aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como : bilhetes , cartas , diálogos , relato familiar ... – e gêneros secundários – trata-se de textos , geralmente mediados pela escrita , que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem ; dentre eles , o romance , o teatro , o discurso científico ..., os quais , por esta razão , não possuem o imediatismo do gênero anterior .

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso e nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero (BAKHTIN, 2003). Os gêneros fazem parte do nosso cotidiano e são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade (BAKHTIN, 2003). Portanto, os gêneros devem ser abordados também na escola, mas apresentados sempre em situações reais em que a criança vivencie e interaja com estes, percebendo-os como necessários e essenciais. A escola é a instituição que, ao longo do processo de ensino de aprendizagem, deve aproximar os alunos dos gêneros vivenciados no cotidiano dos mais elaborados.

E o que são gêneros discursivos? Sérgio Roberto Costa (2006) em seu artigo “Gêneros Discursivos e Textuais: Uma pequena síntese teórica”, trabalha com o conceito de Bakhtin:

Há atividades ou práticas discursivas, principalmente orais, como a conversação, que usamos na relação imediata com nossos interlocutores. Dialogamos diariamente com pessoas a nosso redor, respondendo a perguntas, opinando, contando casos, piadas, dando ordens etc. São atos conversacionais diversos à nossa disposição, desde há muito tempo. Ou seja, o ato de conversar – a conversação – é um dos gêneros primários da oralidade humana. Gênero primário porque apareceu primeiro, é primitivo, original; não porque é elementar, superficial ou limitado e, por ser oral, poderia ser interpretado como mal construído ou inferior a outro escrito, principalmente porque vivemos numa sociedade grafocêntrica. Bakhtin o chama de *enunciado de gênero primário*. (COSTA, 2006, s/p)

Ainda de acordo com Costa, nesse enfoque enunciativo-discursivo, um enunciado de gênero primário vai ser compreendido por sua relação com o contexto imediato, onde acontece a ação comunicativa. Nessa situação privada, imediata e injuntiva de interlocução



face a face de produção, há um autocontrole dos textos que os falantes produzem e esses tipos de enunciados são considerados primários por essa razão.

Sérgio faz outras referências a Bakhtin em seu artigo para explicar o conceito de gênero secundário:

Bakhtin chama de *enunciado de gênero secundário* que constitui uma ação em si mesmo e vai ser compreendido pelas (co)referências entre os enunciados dentro do próprio texto que deve ter sua própria rede de indicações coesas e coerentes. Um gênero primário – a conversação – se transforma em um secundário – o diálogo entre personagens ou a entrevista. Nesse processo de transformação, o secundário traz características do primário, acrescenta novas características da nova esfera discursiva em que circula e se realiza como um novo gênero. Há semelhanças, sim, entre eles, mas são gêneros diferentes. Não podemos estabelecer claramente as fronteiras entre eles, contudo, por suas características individuais, constituem-se um objeto sempre único, resultado de transformações histórico-sociais. (COSTA, 2006, s/p)

Marcushi (2002) defende que na produção de cada gênero textual deveria haver natureza da informação ou do conteúdo veiculado, nível de linguagem, tipo de situação em que o gênero se situa, relação entre os participantes e natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas. Para ele, o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.

Segundo Bernadete Biasi-Rodrigues (2002, p.50), a tipologia tradicional apoia-se em uma classificação triádica para os gêneros textuais não-literários: narração, descrição e dissertação. Esta é a que vem sendo praticada na escola e tratada nos livros didáticos em geral até os nossos dias. As teorias mais recentes, porém, estão mostrando que essa classificação não dá conta das diferentes práticas sociais através da linguagem, ou seja, não contempla os inúmeros gêneros textuais, mas apenas modalidades ou formas de organizar as informações nos mais variados gêneros, que podem ocorrer, não raramente, de forma combinada.

Para Marcushi (2002), já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Para ele, os gêneros são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, pois se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Ainda de acordo com o autor, os gêneros secundários acabam, de certo modo, suplantando os gêneros primários, considerando-se que estes fazem parte de uma troca verbal espontânea, e que aqueles representam uma intervenção nesta espontaneidade, pois se apresentam de modo mais complexo e, geralmente, escritos. Não é absurdo dizer que os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários. Daí, podem-se apontar as características dos gêneros textuais: são formas-padrão de um enunciado que possuem conteúdo, uma estruturação específica e mutável a partir de relações estabelecidas entre os interlocutores; do mesmo modo, um estilo ou certa configuração de unidades linguísticas.

Já Schneuwly & Dolz (2004) alegam que o gênero é um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares e que, portanto, é imprescindível o ensino da produção e compreensão de textos orais e escritos. Entretanto, o professor deve ensinar gênero em torno de uma reflexão como uma função social e não focar apenas na classificação. O gênero é visto como uma ferramenta importante e necessária para o desenvolvimento das habilidades superiores dos alunos e para sua participação nas diversas atividades, daí sua importância. Marcuschi (2011, p.11) defende: “[...] não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

### **3 A utilização de sequências didáticas no ensino de gêneros textuais**

Bronckart (2006) diz que, em 1985 e 1988, pela Commission pédagogie du texte, surgiram as primeiras sequências didáticas. Porém, apenas na década de 90, sobretudo no ensino dos gêneros de linguagem escrita, tais sequências obtiveram destaque, auxiliando no processo de aprendizagem.

Desenvolvido pelo grupo de Genebra (Dolz e Noverraz e Schneuwly), o modelo de sequência didática que dialoga com a linguagem escrita, através do ensino dos gêneros textuais, corresponde a um trabalho organizado e sistemático em que as atividades são planejadas para se ensinar um conteúdo, etapa por etapa.

Diante do que o professor quer alcançar como aprendizado do aluno, as atividades de aprendizagem e de avaliação são voltadas para todos os níveis de escolaridade.

De acordo com Dolz & Schneuwly (2004, p.97), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Destacamos como características das sequências didáticas:

- como produto do trabalho teríamos exercícios de linguagem em comunhão com um gênero diante de uma situação de comunicação;
- a situação de comunicação seria o foco do trabalho de um projeto de classe;
- o passo a passo da sequência didática seria construído a partir de observações das potencialidades e dificuldades dos alunos;
- a metalinguagem seria desenvolvida sobre os componentes que estariam presentes na linguagem relacionada ao gênero, abordando-se diferentes aspectos isoladamente, como: estrutura, unidades linguísticas particulares, elementos do conteúdo...);
- por meio da produção de um texto final, novas observações e análises seriam feitas, como também a avaliação dos progressos e das dificuldades ainda não superadas pelos alunos;

Diante da proposta do ensino de gêneros, sentiu-se a necessidade, para os pesquisadores de Genebra, de um material que propusesse atividades constitutivas da sequência.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), preveem esse tipo de estudo e de atividades, definindo o trabalho com gêneros textuais da seguinte forma:

Utilizar-se da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (PCN-EF, 1999, p. 33).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresenta como critério a obediência aos Parâmetros Curriculares, o que reforça a necessidade da transposição de conhecimentos

científicos a conhecimentos a serem ensinados. Daí, a importância de trabalhos de cunho didáticos-científicos que visem tal transposição.

Os PCNs trazem como tese defendida em relação ao ensino de produção textual, o foco em diferentes gêneros textuais, tendo como ponto de partida os gêneros que estão presentes no cotidiano do aluno, ampliando-se, de acordo com os anos (séries), a gradação para gêneros textuais que poderão fazer parte de futuro profissional do alunado.

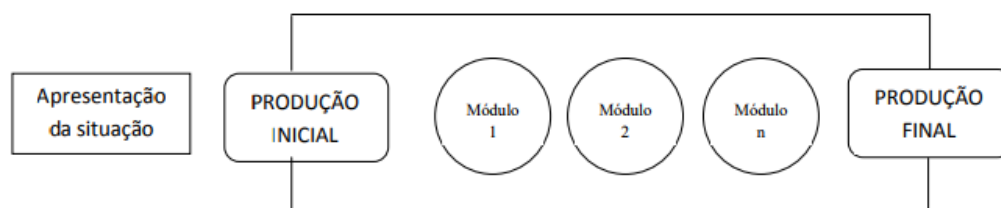
sem negar a importância dos textos que respondem às exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem (PCN-EF, 1999, p. 24).

Diante do exposto, destacamos como evidente a construção das sequências didáticas, por conta da necessidade da construção prévia de um “modelo didático de gênero”, que pudesse guiar a elaboração das atividades que favoreçam o aprendizado.

Schneuwly & Dolz (2004, p.97, apud ALVES, 2013, p. 48) apresentam a Sequência Didática (SD) como um procedimento que torna possível o alcance de tais objetivos. Eles destacam que a finalidade principal de uma SD é auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe o uso de maneira mais adequada à situação comunicativa. Para tanto, o trabalho escolar a ser realizado com a SD focará aqueles gêneros que o aluno não domina ou, então, o faz de maneira insuficiente, focará aqueles gêneros que são mais dificilmente acessíveis, no entanto, gêneros públicos e não privados.

Schneuwly & Dolz (2004) descrevem uma estrutura de base de uma SD, que pode ser representada pelo esquema a seguir:

**Figura 1 - Esquema da Sequência Didática**



(DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Conforme vemos na figura acima, segundo os autores existem três etapas: apresentação da situação, produção inicial e produção final. De acordo com Schneuwly & Dolz (2004, apud ALVES, 2013, p.49), para iniciar uma SD, primeiramente, é necessário fazer a apresentação da situação, ou seja, expor aos alunos o projeto de comunicação que será realizado na produção final. É o momento de preparação para a produção inicial, portanto, é nessa etapa que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Embora seja a fase introdutória da sequência, segundo Schneuwly & Dolz (2004, apud ALVES, 2013, p.49), este é um momento crucial e difícil, pois compreende duas dimensões importantes para o andamento da SD, que é a definição do problema de comunicação e a preparação dos conteúdos. De acordo com eles, o problema de comunicação deve estar exposto aos alunos de maneira bem explícita para que eles compreendam da melhor forma possível a situação de comunicação na qual devem agir. Para isso, na apresentação da situação, devem ser expostas as respostas para as seguintes perguntas:

- Qual gênero será abordado?
- A quem se destina a produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará da produção?

A outra dimensão citada pelos autores é a preparação dos conteúdos que serão trabalhados. Na apresentação da situação, é necessário que os alunos percebam a importância dos conteúdos que irão trabalhar. A apresentação da situação permite, pois, que os alunos tenham informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo do qual irão participar. Após a apresentação da situação, partimos para a produção inicial. Nesse momento, os alunos tentam elaborar um primeiro texto com base em seus conhecimentos reais. Schneuwly & Dolz (2004 apud ALVES, 2013, p.50) salientam, contudo, que se o problema de comunicação for bem definido e os conteúdos bem preparados na apresentação da situação, até os alunos mais “fracos” serão capazes de produzir um texto que corresponda à situação dada.

A partir da produção inicial dos alunos, o professor terá subsídios para definir o caminho que o aluno ainda precisa percorrer e com isso desenvolver as demais etapas necessárias para a produção final. A etapa seguinte à produção inicial são os módulos. Este é o momento de trabalhar os problemas apontados na produção inicial. Aqui serão trabalhadas as especificidades para se chegar ao todo. Schneuwly & Dolz (2004 apud ALVES, 2013, p.50) esclarecem que o movimento da SD vai do complexo para o simples, ou seja, da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero, para então, ao final, retornar ao complexo novamente, a produção final.

Será, então, a vez da produção final, momento em que o aluno irá colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. É nessa etapa que serão verificados se os objetivos iniciais foram alcançados ou não. Schneuwly & Dolz (2004, apud ALVES, 2013, p.50) afirmam que, no processo de ensino e aprendizagem, deve ser deixado um espaço para as atividades mais informais e menos exigentes em termos de tempo. As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores.

A seguir, abordar-se-á uma proposta de ensino de um gênero textual escolhido, reportagem, para que se observe, de forma prática, como seria o ensino do gênero, utilizando-se uma sequência didática.

#### **4 Proposta de ensino do gênero reportagem através de sequência didática**

Conteúdo jornalístico escrito e/ou falado, a reportagem apresenta como norte o testemunho direto dos fatos. Nesse gênero textual, deve-se existir um “o que” e um “quem”. Pertencente ao discurso jornalístico informativo, que é (pouco) definido por:

Como observa Bonini, a classificação dos gêneros jornalísticos ainda é nebulosa e os mecanismos linguísticos que caracterizam esses gêneros textuais, em termos acadêmicos, são pouco conhecidos, por isso, há dificuldade teórica na definição de cada gênero, sendo feita, na prática, a distinção de um gênero e outro, a partir das comparações com outros gêneros. (LARA, p.15)

De acordo com Araújo e Souza (2008, p.181), os gêneros jornalísticos possuem quatro classificações, são elas: informativo, opinativo, interpretativo e entretenimento. Seguem as definições dos autores:

**Informativo** – a instituição jornalística assume o papel de observadora da realidade, registrando os fatos e informando a sociedade.

**Opinativo** – a instituição reage diante das notícias e difunde opiniões ; sejam opiniões da própria empresa, sejam as que leem, ouvem ou veem.

**Interpretativo**- identifica as causas e motivos que deram origem ao fato. Busca compreender a significação e efetuar análises, comparações e realizar previsões. É objetivo e determina o sentido de um fato.

**Entretenimento** – Visa entreter e abrir espaço para prender o interesse do público, divertindo-o.

O gênero reportagem apresenta uma dificuldade conceitual, já que existem poucos trabalhos que descrevem abordagens teóricas dos mecanismos linguísticos que definem esse gênero textual.

Já segundo Beltrão (1969), os gêneros jornalísticos são divididos em três esferas:

**Jornalismo informativo**

- a) Notícia
- b) Reportagem
- c) História de interesse humano
- d) Informação pela imagem

**Jornalismo interpretativo**

- e) Reportagem em profundidade

**Jornalismo opinativo**

- f) Editorial
- g) Artigo
- h) Crônica
- i) Opinião ilustrada
- j) Opinião do leitor

Beltrão destaca, como reportagem “o relato de uma ocorrência de interesse coletivo, testemunhada ou colhida na fonte por um jornalista e oferecida ao público, em forma especial e através dos veículos jornalísticos” (BELTRÃO, 1969, p. 195). A utilização da reportagem se faz quando ocorre algum fato de interesse coletivo e, quando este merece um destaque especial. Uma informação mais aprofundada, mais apurada, buscando-se proporcionar ao leitor uma visão mais ampla e, ao mesmo tempo detalhada, sobre o assunto.

Melo destaca que a reportagem “é o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que são percebidas pela instituição jornalística” (MELO, 1994, p. 65).

De acordo com Sodré e Ferrari (1896), não há narração sem um personagem e sem um fato. O texto narrativo precisa despertar o interesse humano. Mesmo não sendo em primeira pessoa, a narrativa deverá conter um discurso de tom impressionista, em que o repórter é aquele que está presente e serve de intermediário entre o leitor e o acontecimento. De acordo com eles, as principais características da reportagem, são:

- 1) Predominância da forma narrativa;
- 2) Humanização do relato;
- 3) Texto de natureza impressionista;
- 4) Relato objetivo dos fatos

Esses elementos podem ou não aparecer com mais destaque, mas a narrativa deve sempre estar presente ou não será uma reportagem.

É necessário e relevante destacar que o repórter deve trazer fontes seguras, se for o caso, atores principais do acontecimento, órgãos oficiais, testemunhas e os recursos precisos para que o leitor, ouvinte ou telespectador tenha acesso a uma informação especial.

Percebe-se semelhanças entre a reportagem e a notícia, o que as diferem é que a reportagem é mais variada e extensa. Porém, muitas questões relacionadas à notícia como, por exemplo, análise estrutural, também apresentam possibilidade de serem aplicadas à reportagem.

Com o intuito de diferenciar a reportagem da notícia, Lage busca caracterizar a reportagem, sob vários aspectos: i) de acordo com a linguagem, a reportagem



possui estilo menos rígido que a notícia, possibilitando ao repórter o uso da primeira pessoa, bem como fazer, além do levantamento de dados, interpretação dos fatos; ii) sob o ponto de vista da produção, a reportagem leva em consideração a "oportunidade jornalística" (o fato gerador de interesse); iii) a necessidade de pautas que incluam o fato gerador de interesse, a natureza da matéria e o contexto. Para Lage, é o fato gerador que torna a reportagem um gênero independente. (LARA, p.16)

Diante de tais características (linguagem menos rígida, maior interpretação dos fatos, análise crítica, maior riqueza de detalhes, ampliação da visão dos fatos, possibilidade de se utilizar primeira pessoa, fato gerador de interesse...), fica mais fácil trabalhar com atividades em sala de aula voltadas para esse gênero textual.

Para isso, traz-se a proposta de se ensinar o gênero textual reportagem através da seguinte sequência didática:

**Série:** 9º ano

**Conteúdo:** Produção, Interpretação Textual e Gramática

**Estratégia:** Gênero Textual Reportagem

**Objetivos:** \* Utilizar o gênero textual de forma eficiente e apropriada;

- Oportunizar contato com textos relacionados ao cotidiano dos educandos;
- Relacionar os elementos estruturais e literários de uma reportagem;
- Alargar o vocabulário;
- Analisar a estrutura do texto por meio de vídeos;
- Identificar as diferenças entre o texto escrito e o texto oral;
- Fazer relação entre teoria e prática;
- Aprender conceitos;
- Distinguir notícia e reportagem;
- Possibilitar a criatividade e a criticidade;
- Fazer registros;
- Expor os resultados.

**Metodologia**

Aula expositiva dialógica.

## Recursos Materiais

Jornal impresso, revista, reportagem selecionada pelos alunos, caderno, lápis, borracha, Datashow, Vídeo com uma reportagem de um telejornal, áudio de uma reportagem de rádio.

## Sequência Didática:

### Primeiro Momento

Iniciar uma conversa informal com os alunos para extrair os conhecimentos prévios da sala acerca do que é uma reportagem. Após esse momento, dividir a turma em grupos de até 4 alunos, distribuindo jornais impressos e propondo que os grupos analisem os textos, escolhendo uma reportagem, registrando no caderno elementos como:

- Que assunto foi abordado?
- Quem cometeu a ação?
- Sobre o que ou quem estão falando?
- Qual a data do jornal?
- Lugar em aconteceu o fato?
- Quando aconteceu o fato?
  - Como aconteceu e por quê?
  - Para quê?
  - De que forma o texto é escrito?
  - Para quem (possivelmente) está sendo direcionado o texto?
- O que eles sabem sobre o assunto?
  - Quais as palavras encontradas no texto que eram desconhecidas por eles?

Projetar um vídeo pelo datashow com uma reportagem jornalística televisiva, elencando-se as mesmas questões que foram citadas no jornal impresso e fazer perguntas aos alunos sobre as diferenças observadas ao compararem as duas reportagens: por meio de jornal impresso e por meio de jornal televisivo. Sugerir que os alunos façam anotações sobre tais diferenças.

### **Segundo Momento**

Propor para os alunos, permanecendo no mesmo grupo de até quatro, redijam uma reportagem sobre a rua em que moram (livre escolha sobre o assunto), em forma de jornal impresso ou sobre algo que gostem na escola. Divulgar as reportagens nos corredores da escola. Depois juntar tudo e construir um jornal escolar. Além das reportagens, pode-se inserir no jornal escolar uma página de opinião, onde os alunos podem escrever um artigo de opinião sobre um tema atual e desenhar uma charge.

### **Terceiro Momento**

Pedir para os alunos apresentarem a reportagem, agora no modelo de jornal televisivo, no auditório da escola para os demais colegas.

### **Avaliação**

O processo avaliativo ocorrerá de forma gradativa, será realizado durante todo o desenvolvimento e execução das atividades, considerando-se os avanços, envolvimento e dedicação de cada equipe. Sendo que posteriormente será feito um feedback para cada grupo sobre as informações repassadas acerca do gênero reportagem, ressaltando-se se, de fato, foram coerentes ou não com que o gênero textual se propõe.

#### *4.1 Resultados obtidos*

A aula tornou-se mais dinâmica e interativa, os alunos aprenderam os conceitos de gêneros textuais de forma mais leve menos cansativa e todos se esforçaram para apresentar bons trabalhos. O fato de produzir um jornal escolar e um telejornal colaborou para despertar maior interesse pelo Jornalismo e pela busca pela informação, além de estimular a escrita e a criatividade. Os temas escolhidos foram de acordo com a realidade do aluno, a escola, a rua onde moram, família, entre outros.

## 5 Conclusão

Assim como foi feito no início desse trabalho, antes de trabalhar com gênero textual em sala de aula, é importante contextualizar e ensinar seu conceito aos alunos para depois ensinar os tipos de gênero textual, incluindo o jornalístico. Porém é preciso ter cuidado para não confundir o aluno, pois há divergência no conceito de gênero textual entre os estudiosos, como pudemos perceber. Acreditamos que o gênero jornalístico é ideal para ser abordado em sala de aula por ser bastante abrangente, desenvolver o senso crítico no aluno, além de fazer parte do cotidiano, o que pode gerar mais interesse e curiosidade. Essa pesquisa serve como um manual de instruções para o educador promover uma aula com mais didática e, conseqüentemente, resultados mais satisfatórios. É útil tanto para um professor com experiência, como para aquele que está em início de carreira, com caminhos acessíveis. O estímulo ao interesse pelo jornalismo ajuda a formar alunos mais informados e questionadores. Em uma época onde a tecnologia ganhou espaço, pode-se perceber que material impresso também pode contribuir para uma aula mais construtiva e um ensino de melhor qualidade, se o educador souber utilizá-lo da melhor forma.

## Referências

- ALVES, Ana Paula Martins. O discurso argumentativo em cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do ensino fundamental. 2006.
- ARAÚJO, Elis Regina; SOUZA, Elizabete Cristina. **Obras jornalísticas: uma síntese**. 3ª edição. Brasília, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso . In: —. *Estética da criação verbal*, [trad. francês : Maria Ermantina Galvão; revisão : Marina Appenzeller]. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes , 2000, p. 279-287.
- BELTRÃO, L. A Imprensa Informativa. São Paulo: Folco Musicci, 1969. Coleção MassMedia vol.1
- BRONCKART, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- COSTA, Sergio Roberto. Gêneros Discursivos e Textuais: Uma pequena síntese teórica. 2006. Disponível em: [ecaths1.s3.amazonaws.com/stecportugues/161076684.Costa\\_Gêneros.pdf](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/stecportugues/161076684.Costa_Gêneros.pdf)

RODRIGUES, B.B. **A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?** *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002

D. Mello, "Maioria dos alunos sai do ensino médio sem aprender matemática", Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-07/maioria-dos-alunos-sai-do-ensino-medio-sem-aprender-matematica-diz>>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

V. C. O. Aureliano, & P. C. D. A. R. Tedesco, (2012). "Ensino-aprendizagem de Programação para Iniciantes: uma Revisão Sistemática da Literatura focada no SBIE e WIE." In *Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação* (Vol. 23, No. 1).

A. Gomes, J. Henriques, & A. Mendes, (2008). "Uma proposta para ajudar alunos com dificuldades na aprendizagem inicial de programação de computadores." *Educação, Formação & Tecnologias*-ISSN 1646-933X, 1(1), 93-103.

F. Da Nova, "Gerações de EAD marcadas por diferentes tecnologias.", Disponível em <<http://www.elearningbrasil.com.br/home/noticias/clipping.asp?id=1208>>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

LARA, Justina de. Os gêneros jornalísticos com conteúdo informativo (a notícia, a reportagem e a entrevista) nas aulas de língua portuguesa: desvelando a linguagem pretensamente neutra. Disponível em : <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/357-4.pdf>

A. Meirelles, "Site utilizado pelos filhos de Bill Gates ensina matemática a jovens infratores". Disponível em <<http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2014/09/site-utilizado-pelos-filhos-de-bill-gates-ensina-matematica-jovens-infratores-em-limeira.html>>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

M. L. Fardo, "A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem." Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/41629/26409>>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade: In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 1994

Os PCNs de Língua Portuguesa : revista eletrônica ABRALIN, v. 38, n. 36, 2005. Disponível em:< <http://www.unb.br/abralin/index.php>>. Acesso em: 18 jul. de 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros*

orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. Técnica de Reportagem – Notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

## A LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UM OLHAR SOB A ARTICULAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS E A ANÁLISE DE DISCURSO

Marcos Paulo de Sousa Araújo<sup>1</sup>  
*mpauloaraujo@hotmail.com*

Maraísa Lopes<sup>2</sup>  
*maraisa\_lopes@uol.com.br*

**Resumo:** Este trabalho analisa como a Língua Portuguesa é significada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para esta análise, recorreremos à História das Ideias Linguísticas por ser uma teoria que nos permite pensar a gramatização e a instrumentalização de uma língua a partir de instrumentos linguísticos (AUROUX, 2014), os quais podem ser gramáticas, dicionários, a questão do ensino e seus programas, materiais literários etc. (ORLANDI, 2001). Inscrevemo-nos, ainda, teórico-metodologicamente no campo da Análise de Discurso Materialista, que propõe o discurso como efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 2010). A pesquisa mostra que na Base há uma língua representada como mediadora para a construção de uma cidadania, logo, é uma língua que deve ser usada para e no meio social, mas, principalmente, para ser o elo entre o falante e sua conquista de direitos e aplicação de deveres. Também é possível perceber que há uma variação entre uma língua oficial, nacional e materna, pois ao passo que o documento aborda elementos para, por exemplo, a construção de um “bom texto”, também norteia aspectos como as mudanças que ocorrem na língua devido à mudança de variáveis diversas, fazendo com que, nesse sentido, a língua materna seja apontada como aquela em que o falante é inserido.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Base Nacional Comum Curricular. Língua Oficial. Língua Nacional. Língua Materna.

### 1 Primeiras palavras...

Ao pensarmos este trabalho, não podemos nos deslocar da conjuntura brasileira atual, em que tudo se faz por meio de embates sociopolíticos. A questão sobre a língua não difere muito das outras discussões e, por meio das problematizações de Orlandi (2005), em relação a uma Língua Brasileira ou Portuguesa, e de Mariani (2004), com o conceito de

<sup>1</sup> Aluno de Pós-graduação. Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Colonização Linguística, colocamo-nos em posição de compreender o modo como a noção de língua significa para o processo de subjetivação.

Partindo das interrogações acerca de como a constituição e o modo como uma língua é significada pode permitir uma ou outra prática, marcando-a como pertencente a um povo e não a outro, bem como se pode evidenciar preconceitos e/ou valorizar grupos, neste trabalho, analisamos, a partir da História das Ideias Linguísticas (HIL), que tem como precursor Sylvain Aurox, em uma articulação com a Análise de Discurso (AD), como a Língua Portuguesa é significada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É preciso ressaltar que este documento tem sido objeto de polêmicas no Brasil devido a várias questões atinentes ao ensino, constituindo-se como campo fértil para qualquer empreendimento que busque melhor compreendê-lo. Pensar a língua no instrumento<sup>3</sup> revela uma preocupação com o ensino, especificamente de Língua Portuguesa, nas escolas, uma vez que o documento se propõe como parâmetro para que “redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p.05). Dada sua extensão, recortamos para esta análise o trecho introdutório e o segmento que especificamente versa sobre Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

## 2 Formulações teóricas introdutórias

A História das Ideias Linguísticas, conforme Diniz (2006), é um campo do saber fundado na França no final da década de 1980 com o nome História das Ciências da Linguagem, tendo como seu percussor Sylvain Aurox. No Brasil, por outro lado, aparece sob essa alcunha e tem como principal representante Eni Orlandi e o grupo de estudo coordenado por ela na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em suma, essa teoria visa, ainda segundo Diniz (2008, p.30), “compreender o aparecimento, em diversas sociedades e épocas, de um saber metalinguístico, que não se limita ao domínio da Linguística Moderna”.

---

<sup>3</sup> Propomo-nos aqui a pensar a BNCC como um instrumento linguístico pelo fato de que esta discute e traz representações sobre língua, assim como a gramática e o dicionário, os quais são considerados por Aurox (2014) como instrumentos linguísticos.



Para a análise e compreensão desse saber metalinguístico, Auroux (2014, p. 65) formula o conceito de *gramatização* que, consoante o autor, deve ser entendido como “a *descrição* e a *instrumentalização* de uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. Esses dois elementos são nomeados pelo estudioso como instrumentos linguísticos porque “o processo da ‘gramatização’ mudou profundamente a ecologia de comunicação humana e deu ao ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta” (AUROUX, 2014, p. 09). O teórico sustenta ainda que esse processo é uma Revolução Tecnológica tão importante quanto a Revolução Agrária ou a Revolução Industrial.

Outra explicação que Auroux (2014) dá para o fato de a gramática e o dicionário serem considerados instrumentos linguísticos é que eles não são

[...] uma simples descrição da linguagem natural, e é preciso concebê-la também como um *instrumento linguístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. Isso é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues que serão produzidos a partir do Renascimento. (AUROUX, 2014, p. 70)

O fundador assevera que esses instrumentos são como extensões que permitem ao usuário utilizar a língua munido de um conjunto de regras que a normatizam. Há uma mudança em relação à língua quando há o aparecimento de instrumentos que propagam imagens sobre ela, assim como mudam também as práticas linguísticas. Nessa esteira, Diniz (2008, p. 32) retoma as palavras de Orlandi (2001) e afirma que

[...] enquanto objeto histórico, tanto a gramática como o dicionário, ou o ensino e seus programas, assim como as manifestações literárias são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade. O que nos leva a dizer que, por isso mesmo, eles são um excelente observatório da **constituição dos sujeitos, da sociedade e da história** [grifo nosso].

Ainda sobre os instrumentos, Lopes (2015), em seu estudo sobre os manuais de redação da Folha de S. Paulo, compreendidos pela autora como instrumentos linguísticos, assevera que é imprescindível que se compreendam os funcionamentos desses instrumentos para além da conformação da *Língua*, ponto em que toca-se a relevância de um trabalho de

análise que busque descrever e interpretar as regularidades e os efeitos de sentido produzidos por um instrumento como a BNCC, em seu lugar de legitimidade sobre o ensinar, de esclarecer, de democratizar a educação informando em todas as instâncias, tal qual dito por Pfeiffer (2001).

Nesse meandro, parece-nos possível, em um movimento de ampliação às proposições do pioneiro da HIL, tomar como um instrumento linguístico aqueles materiais que encerrem em si um saber sobre a língua, constituindo-se como memória para/sobre/da língua. Desse modo, tanto livros didáticos como, por exemplo, os documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa podem ser considerados como objetos de estudo.

Assim, assumimos como nosso objeto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que observamos que neste documento existem saberes sobre a língua, dizeres sobre a constituição de uma sociedade, de uma nação, e isso parte da relação que há entre discurso e historicidade. À medida em que a Base propõe habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos da disciplina de Língua Portuguesa em cada um dos níveis, produz-se, enquanto efeito, um sujeito para uma nação e um falante para uma língua. Isso, em conformidade com Orlandi (2013), é uma questão de Estado, de cidadania, uma vez que é

[...] a produção desses objetos e da relação estabelecida pelos sujeitos com essa produção que resultam tanto os sentidos atribuídos ao país como os que dão sentidos a esses sujeitos enquanto se definem como súditos, servos ou cidadãos, ou seja, enquanto eles se definem em relação à formação de “seu” país, nas formas que a política das relações sociais significa sua história. (ORLANDI, 2013, p. 21).

A estudiosa evidencia que a representação de uma língua produz a imagem de um sujeito, logo, há a produção de uma nação. É necessário ressaltar ainda que “o sujeito, ao se significar, se significa [...] o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2013, p. 21).

Foi seguindo por essa via que Mariani (2004) formulou o conceito de *Colonização Linguística*, que pode ser entendido como “o processo histórico que aglutinou a realeza e a igreja portuguesas em um projeto político-linguístico em larga medida comum e simultaneamente nacional e internacional” (MARIANI, 2003, p. 73-74). Esta autora propõe pensar a colonização de uma língua como parte essencial para a dominação de uma nação. Isso pode ser analisado a partir da observação de que a colonização de base exploratória, em

qualquer país, começa pela imposição da língua do povo colonizador. Aconteceu no Brasil dessa maneira quando os portugueses, para colonizar o Brasil, impuseram sua língua materna, a Língua Portuguesa.

É também dessa forma que se produz uma língua nacional. Em relação a isso, ressaltamos que, em nossos dias, existe uma longa discussão. Uma das questões apresentadas pelas pesquisadoras é a de se falamos uma Língua Brasileira ou uma Língua Portuguesa, isso porque, após vários estudos e pesquisas, atualmente, podemos perceber que existem diferenças entre o português falado no Brasil e o usado em Portugal. Várias diferenças são apontadas em “Variedades do português no mundo e no Brasil”, de Emílio Pagotto, para a questão das diferenças na língua, e no artigo “Língua Brasileira”, de Eni Orlandi, sobre os aspectos discursivos envolvidos nessa questão, ambos os artigos foram publicados no livro organizado por Eduardo Guimarães, “Línguas do Brasil”, em 2005. No artigo de Pagotto, encontramos diferenças tanto fonéticas, fonológicas, morfológicas quanto sintáticas. O estudioso faz uma historicização dessas línguas e avalia os afastamentos que há interno a elas. E, de acordo com ele, a evidência de que o que se fala no Brasil já assumiu uma estrutura tão diferente é a de que há vários estudos que buscam analisar e descrever a língua brasileira. Nas palavras do autor,

No caso do Brasil, tem havido um enorme esforço descritivo do português por aqui falado, sobretudo nos grandes centros urbanos. Desse retrato emerge tanto um português que está irremediavelmente separado do português de Portugal, quanto um português com alto grau de variação, em grande parte provocada pelo contato entre dialetos populares, é fruto de contatos entre o português e outras línguas, durante a formação do Brasil. Como o país está concentrado nos centros urbanos, o mais provável é que essas formas em variação sejam o veículo da expressão dos mais diversos grupos urbanos, ao mesmo tempo em que se assentam as características regionais, em função de processos de identidade sempre em curso (PAGOTTO, 2005, p. 34).

Orlandi (2005, p. 29) é uma das primeiras pesquisadoras no Brasil a pensar essa questão. Para ela, “a língua brasileira, ou o português no Brasil, não é apenas uma contextualização do português de Portugal; ela é uma historicização singular, efeito da instauração de um espaço-tempo particular diferente do de Portugal”. Dessa forma, segundo ela, não podemos dizer que falamos uma língua portuguesa no sentido da relação com Portugal, mas que usamos uma língua própria que espelha as condições do Brasil, e até

as variações são diferentes: tratam-se de variações “concretas do Brasil”, e não relativas a Portugal.

Abordar essas discussões nos remete a abordar outros aspectos: a questão de termos uma língua nacional, mas ao mesmo tempo uma língua oficial, que pode não ser a língua materna de grande parte da população. Nas palavras de Guimarães (2005), a língua materna é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar, sendo, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes. A língua oficial, por outro lado, é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais, é aquela com a qual devem ser escritos os documentos oficiais como certidões de nascimento, diplomas etc. Temos também a língua nacional que é a que dá sentimento de pertencimento a um grupo, que caracteriza um povo. Sobre isso, corroboramos Guimarães (2005) ao pensarmos que, quando refletimos sobre a questão da língua materna, consideramos as relações cotidianas entre falantes e quando partimos para a esfera da língua nacional e oficial, ponderamos as relações imaginárias (ideológicas) e institucionais.

A forma de distribuição dessas línguas, afirma Guimarães (2005), é política. “O espaço de enunciação, que é esse modo de distribuição dessas línguas em relação é político” (GUIMARÃES, 2005, p. 22). Enquanto língua do Estado e língua nacional, a Língua Portuguesa dispõe de instrumentos específicos de organização do espaço de enunciação: a Escola, a gramática, o dicionário, e, nós acrescentaríamos, dentre outros documentos, a BNCC. Há uma divisão social da língua no seu funcionamento, a partir da qual notam-se distinções quanto ao registro formal e ao registro coloquial, além de distinções entre variedades linguísticas ainda não plenamente documentadas no Brasil.

Isto posto, parece-nos relevante compreender como a língua é significada na Base. Além disso, reformulando o que fora indagado por Orlandi (2013), importa compreender o modo como a BNCC inscreve o sujeito na vida social, em relações pelas quais ele se identifica com “seu” grupo social, como sujeito de um Estado, de um país, de uma nação.

Quando pensamos os discursos sobre a língua, pensamo-los sob a perspectiva da Análise de Discurso, a partir de Michel Pêcheux, reconhecido como o maior representante da teoria. Há uma definição própria para o discurso na AD: a de que se trata de “efeitos de

sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 2010, p.81). Assim, o discurso é um construto de relações diversas, produzido a partir de subjetividades, condições específicas e outros discursos. É, pois, sujeito a efeitos, uma vez que não tem um sentido centrado em sua materialização, mas em sua historicização, em seus aspectos sócio-histórico-ideológicos.

Conforme Pêcheux (1997), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 53). Isso é o que Orlandi (2012) chama de variações, processo pelo qual se tornam possíveis as múltiplas formas de se formular sentidos através do texto. A palavra *terra* não será compreendida da mesma forma por um fazendeiro e um militante do movimento dos sem-terra, porque as posições-sujeito a partir das quais estes enunciam são diferentes. Dessa forma, necessário é que discorramos sobre o nosso objeto de estudo, a BNCC, e pensemos mais propriamente sobre a produção dos discursos da Base.

### 3 Considerações teórico-metodológico- analíticas

A Base Nacional Comum Curricular, em sua parte introdutória, assegura que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.07, grifo nosso). Ao ser enunciada dessa maneira, a Base é construída como a responsável por manter a eficiência do processo de ensino-aprendizagem no país. É possível analisar que as “aprendizagens essenciais” são ajustadas e reguladas por meio da Base e que caberia a ela a regulação, a normatização do ensino, já que ela “define o conjunto de saberes necessários”. Outro efeito que se pode compreender é o de completude, pois caberia a ela a definição d’“o conjunto” de questões a serem abordadas durante o processo de aprendizagem escolar, qual seja, ao definir “o conjunto” se diz sobre a impossibilidade de coisas outras, se diz sobre a possibilidade de que a Base responda por tudo aquilo que seria necessário aprender, ou melhor, ensinar aos alunos em idade escolar.

Ainda sobre esse efeito de completude, ao lermos que “A BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a **formação humana integral** e para a construção de uma **sociedade justa, democrática e inclusiva**” (BRASIL, 2017, p.07, grifo

nosso) não podemos deixar de trazer à baila uma relação interdiscursiva com o momento em que vivemos atualmente no Brasil: o respeito à pessoa humana, a existência de justiça comutativa, distributiva e social, além do respeito à diversidade e a latente necessidade de adotarmos práticas mais inclusivas aparecem no documento integrando a implantação da BNCC a um discurso sobre o que se quer, o que se pretende para o Brasil, o que nos parece construir a imagem de que a BNCC, no âmbito educacional, daria conta de responder a todas as demandas sociais, já que se responsabilizaria pelo “o conjunto” de formulações essenciais aos processos de ensino-aprendizagem da Educação Básica.

É interessante pensarmos como aquilo que Pêcheux (2010) nos mostra sobre o jogo das imagens funciona na BNCC: a Base se produz a partir da imagem que se tem dela e para sujeitos que por ela são imaginados, considerando-se o R, que é o objeto de discurso, neste caso, a Educação Básica Brasileira. Nota-se, mais uma vez, o atravessamento dos acontecimentos próprios à conjuntura sócio-política-econômica do Brasil, na medida em que recupera-se textualmente a necessidade de superação de uma “fragmentação das políticas”, no texto qualificada enquanto “educacionais”, mas que funciona em sua relação de atualização de um acontecimento marcado no Brasil, o enfraquecimento do ordenamento dos três poderes, o que tem corroborado a fragmentação da política brasileira, da sociedade brasileira, e, por que não dizer do *político* no Brasil. Se nos configura como razoável apontar que o texto da Base também se propõe como um polo de respostas à toda sorte de fragmentações que tem pautado o cotidiano brasileiro. A saber:

[...] espera-se que a BNCC ajude a **superar a fragmentação das políticas educacionais**, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja **balizadora da qualidade da educação**, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o **desenvolvimento pleno da cidadania** (BRASIL, 2017, p. 08, grifo nosso).

A Base vai sendo construída como aquela que pode contribuir para com o ensino nacional, pois ao ser caracterizada como “balizadora da qualidade da educação”, constroem-se os sentidos de que ela poderia representar um divisor de águas para a Educação Básica no Brasil, além de normatizar, de estabelecer regras para a educação em escala nacional, muito embora documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais já o tivessem feito no passado. É preciso que atentemos para o uso do termo “cidadania”, relacionando

diretamente a questão da formação educacional ao desenvolvimento cidadão, mais uma vez atravessando a ordem do educacional pela da política, pois a cidadania é a condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política, por extensão, ao garantir “qualidade de educação” garante-se a participação dos sujeitos na vida política do Brasil.

E como essas questões se apresentam quando pensamos a língua, o ensino de Língua Portuguesa? Em recortes feitos dos itens “Língua Portuguesa - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental” e “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, é possível observar que a BNCC aponta a língua como um elemento para a garantia de direitos, como neste trecho em que se diz que “a participação social e o exercício da cidadania [seriam garantidos pela língua], pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 63).

Ao dizer que a língua permite o exercício da cidadania, remetemo-nos às palavras de Silva (2001) sobre o fato de que, cada vez mais, temos nos deparado com programas de disciplina, práticas e políticas que buscam promover a condição de um aluno que seja cidadão a partir de suas relações; temos nos deparado com políticas, programas, projetos, tecnologias, metodologias - práticas científicas e políticas - em que se busca uma adaptação ou readaptação das relações sociais à prática social global, configurando-se uma subjetividade específica, a de um sujeito-letrado, de um sujeito-trabalhador: o cidadão brasileiro.

Dessa forma, é inevitável tocar a questão da subjetividade. Transforma-se um estudante em um sujeito que age e que, por ser tomado como falante de sua língua, deve intervir no meio em que vive. Vemos, pois, que a língua não é vista apenas como instrumento de comunicação, mas sim como própria possibilidade de constituição do sujeito e sua inscrição em práticas sócio-histórico-ideológicas. Há uma relação entre os saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, que são, tal qual expresso por Silva (2001), vistos como centro da questão ética da vida pública, civil, de cada brasileiro, e que

acabam por articular uma falta individual, da ordem dos saber ler e escrever, a uma falta coletiva, no que tange ao exercer ou não competentemente a cidadania.

Notamos que há uma indicativa de que a língua seja tomada como aquela que medeia a relação sujeito/mundo, o que tem corroborado certa mudança de paradigma quanto ao ensino de Língua Portuguesa, abandonando-se o ensino da gramática dita tradicional e adotando-se um viés mais linguístico com relação à língua (SILVA, 2001). Ao formular que “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e **práticas consagrados pela escola**, (...) próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os **novos letramentos**, essencialmente digitais” (BRASIL, 2017, p.67, grifo nosso), acreditamos ser possível remontar a Orlandi (2013), para tratarmos de um batimento muito forte entre nossos documentos e a prática educacional: a existência de uma língua imaginária e uma língua fluída, sendo a primeira, aquela que os estudiosos fixam na sua sistematização, a língua da norma, do padrão, do correto e da escrita, das coerções, as línguas-sistemas, as línguas-instituições, a-históricas, “das práticas consagradas na escola” (BRASIL, 2017, p.67); e a segunda, aquela cuja história é feita de fatura, de movimento, de processos muito diferentes, a língua do uso, do coloquial, do “errado” e da oralidade, da produção discursiva cotidiana, dos “novos letramentos” (BRASIL, 2017, p.67), substancialmente marcados pela relação constitutiva que o digital tem assumido na vida dos sujeitos.

Essa relação entre língua imaginária e língua fluída, bem como a discussão que envolve as noções de língua materna, língua oficial e língua nacional encontram-se retomadas na formulação das competências a serem desenvolvidas pelos alunos de Ensino Fundamental, pois ao asseverar que o aluno deve ser capaz de:

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2017, p. 66)

trata-se em 1 da relação entre língua materna e língua nacional, na medida em que os sujeitos se constituem e se reconhecem socialmente ao aprender a língua de sua comunidade e se reconhecer como pertencentes a um povo, a uma nação; e, em 2 e 3, da



relação entre língua oficial, língua imaginária e língua fluída, já que ao abordar a existência de contextos de uso, de variações e se tratar de uma necessidade de atitude respeitosa marca-se a diferença entre o oficial, a língua do Estado, a língua imaginária e a língua, de fato, no movimento dos sujeitos.

Ainda podemos destacar que além de levantar-se a existência de vários falares, abre-se a possibilidade de produção de sentidos para a existência de outras línguas faladas no Brasil, pois ao marcar a necessidade de atitude respeitosa diante das variedades, a necessidade de se “respeitar a variação linguística por características sociais, regionais, urbanas e rurais da fala, rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 117), remonta-se ao fato de que “se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira” (BRASIL, 2017, p.68).

Nesse sentido, há uma quebra do “efeito de homogeneidade” dado à língua que se fala no Brasil (ORLANDI, 2005), o que também é corroborado por Silva (2001), quando da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os Ciclos I e II do Ensino Fundamental, ao assinalar que se passa por um momento em que a utilização de uma teoria que aborde uma língua em desuso deve ser substituída por uma que parte do pressuposto de que a língua que deve ser ensinada é aquela que esteja realmente em funcionamento em sociedade.

Nesse meandro, e, ponderando a relação entre língua, sociedade e cidadania, referimo-nos à Silva (2001, p. 6) que se indaga se “ser, então, um cidadão crítico, participativo e autônomo é ser um indivíduo adaptado, ajustado, amoldado, conformado?” ao que acrescentamos se: A garantia da cidadania, da igualdade, da justiça e da inclusão se estabelece através do reconhecimento de que há muitas formas de uso da língua? Seria o bastante apenas reconhecê-las e respeitá-las? Como pensar a predominância de uma língua em detrimento de outra? Como se constituem essas línguas e como são constituídas suas imagens? Como se produziu nossa colonização linguística e como ela atua ainda hoje em nossas vidas? Esses são questionamentos que não deveriam ser apagados quando buscamos compreender a constituição de “cidadãos” *de língua*.

#### 4 Breves considerações

Esse empreendimento nos possibilitou discutir, ainda que brevemente, algumas questões sobre língua e Língua Portuguesa. Tivemos como objetivo analisar como a Língua Portuguesa é construída na Base Nacional Comum Curricular; objetivamos ainda, verificar que relações há entre essa língua e a constituição de um “cidadão” *de língua*.

Observamos que, face à atual conjuntura brasileira, busca-se com a proposição da BNCC produzir os sentidos de um país mais igualitário, justo e cujos cidadãos exercem plenamente sua cidadania. A sociedade é vista como heterogênea e diversificada, logo, os alunos devem, por meio do estudo da língua, aprender a respeitar as diferenças próprias a um país como o Brasil, deixando-se de lado a discussão acerca da relação entre língua portuguesa no/do Brasil e Portugal.

Verificamos que há discussões sobre variedades do português brasileiro e que essas diversidades são causadas por termos um país multicultural. Dessa maneira, o documento afirma ser necessário o reconhecimento de uma norma culta-padrão, mas, além disso, é preciso que se aborde a língua em suas outras nuances. A língua é oficial no sentido de que todo cidadão deve se adequar a uma versão “pura”, a uma língua imaginária, mas a Base aponta direcionamentos para a análise de uma língua fluída, para a preocupação com a língua em uso, em movimento. E nesse pêndulo vemos funcionar uma relação forte entre língua oficial, nacional e materna, reconhecendo-se a coexistência dessas em meio à sociedade brasileira.

#### Referências

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Base Nacional Comum Curricular**- Educação é a base. Proposta preliminar- terceira versão. Disponível em: <44>. Acesso em: 10 de Out. 2017.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 2008. Campinas: Dissertação (Mestrado em Linguística), orientada por Mónica Zoppi-Fontana. Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em

<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/diniz-leandro-rodrigo-alves>. Acesso em: 7 de St. 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil: um país multilígue. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org). **Línguas do Brasil**: ciência e cultura Abril. São Paulo, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. A Língua Portuguesa no Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org). **Línguas do Brasil**: ciência e cultura Abril. São Paulo, 2005.

LOPES, Maraisa. **Folha**: do Manual ao Jornal ou do Jornalístico ao Pedagógico. Teresina, PI: Edufpi, 2015.

MARIANI, Bethania. Políticas de Colonização Linguística. **Revista Letras**, n 27, p.73-82, jul/dez, 2003. Disponível em <[http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r27/revista27\\_7.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_7.pdf)>. Acesso em: 05 de Nov. 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Língua Brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo. (Org.). **Línguas do Brasil**: ciência e cultura. Abril, São Paulo, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas: São Paulo, Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**- para uma história das ideias no Brasil. 2 ed. São Paulo. Cortez editora, 2013.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Variedades do português no mundo e no Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org). **Línguas do Brasil**: ciência e cultura Abril. São Paulo, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. 2ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.).**Por uma Análise Automática do Discurso**: uma Introdução à obra de Michel Pêcheux. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 163-253.

PFEIFFER, C. C. Escola e divulgação científica. In: GUIMARAES, E. Produção e circulação do conhecimento: estado mídia e sociedade. Campinas: Pontes, 2001.

SILVA, Mariza Vieira. **O Português do Brasil**: a constituição de uma língua nacional. 2001. Disponível:<<http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/21OportuguesdoBrasilMariza.pdf>>. Acesso em: 20 de Nov. de 2017.

## ARGUMENTAÇÃO E REFERENCIAÇÃO: UMA ANÁLISE DO GÊNERO SPOT

Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL/UNEAL)<sup>1</sup>  
*mfosal@gmail.com*

**Resumo:** Os estudos argumentativos da linguagem propiciam a leitura, análise e compreensão do sentido em gêneros textuais, com destaque para os estudos da referenciação, em que objetos de discurso, por serem construídos e reconstruídos na mente dos interlocutores e nas relações sociais, permitem a acessibilidade ao sentido existente nos mais diversos gêneros. Entende-se que a referenciação é voltada à maneira de introdução de novos elementos em um texto oral ou escrito, bem como ações de retomadas por meio de recategorizações manifestadas e não manifestadas lexicalmente no texto. Esse processo acontece na memória discursiva dos interlocutores para a busca do sentido global da produção de sentidos. Assim entendendo, este trabalho tem como principal objetivo analisar o gênero textual spot a partir da Linguística Textual, numa perspectiva sociocognitivo-discursiva, tomando o texto como processo, lugar de interação e negociação do sentido, estabelecendo um diálogo entre elementos argumentativos, com categorias orais e referenciais, considerando como se dá o tecer sociocognitivo do gênero em estudo, permitindo a efetividade dos aspectos argumentativos e referenciais no citado gênero, veiculado em linha radiofônica. A metodologia percorrida é de linha qualitativa com uma análise descritivo-interpretativa, trabalhando com as informações em processo e tendo como teóricos: Custódio Filho (2012) Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Koch (2003, 2004), Marcuschi (2002; 2008), Fiorin (2015), entre outros. Os resultados apontam para uma construção no jogo interativo do texto, por meio de pistas argumentativas e referenciais que favorecem a produção do sentido textual. O trabalho tem uma relevância por agregar áreas do conhecimento, com evidências em gêneros textuais, além de verificar como aspectos argumentativos e referenciais efetivam o spot enquanto gênero textual.

**Palavras-chave:** Argumentação. Referenciação. Gênero textual spot.

### 1 Considerações iniciais

Este trabalho se insere nos estudos da Linguística Textual, que tem como objeto de análise o texto, considerado o lugar da interação entre atores sociais e, obviamente, da construção interacional de sentidos (KOCH, 2004), enquadrando-se na concepção de base sociocognitiva-interacional, embora essa concepção se imbrique com a comunicacional, a pragmática, dentre outras. Afirma-se, ainda, tal como Weedwood (2002), que se trata de

---

<sup>1</sup> Mestra e Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Possui estágio de Pós-Doutoramento pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas – PPGLL/UFAL. Professora do departamento de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, campus I Arapiraca. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica (CNPq/UNEAL).

uma macrolinguística, envolvida com a função social das línguas, considerando-se as relações dessa língua com as situações contextuais.

Essa área do conhecimento (Linguística Textual) também se desenvolve com uma concepção de língua correspondente, “uma atividade que permite a construção do conhecimento e convivência entre os seres” (SILVEIRA, 1999, p.50), realizando-se num espaço interativo de construção (espaço radiofônico) dos atores sociais, responsáveis de maneira intersubjetiva pelo processo comunicativo da linguagem.

Assim, língua, texto, atores sociais e sentidos textuais são sinteticamente entendidos, neste trabalho: língua como interação, sujeitos como construtores do sentido, tendo o texto como próprio lugar interativo; atores sociais como aqueles que, numa maneira interativa, são construídos e passam pelo processo construtivo e, enfim, o sentido dos textos, elementos também construídos na interação entre texto e sujeitos.

O texto em análise é o gênero “spot”, na modalidade de língua oral, considerando-se as especificidades da oralidade, que, aponta, em seus estudos, para diferenças típicas entre fala e escrita, como, por exemplo: a primeira é contextualizada; a segunda, descontextualizada; atualmente, assegura-se: “fala e escrita apresentam tipos de complexidade diferentes” (KOCH, 2003, p.78). Assim, no presente estudo, o texto oral configura-se no gênero propaganda, de caráter midiático, numa interlocução constante entre interlocutor (locutor) e ouvintes (rádio do interior do agreste), sendo os gêneros entendidos como: “[...] formas de conhecimento cultural que emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos tipicamente em diversas situações” (BAWARSHI e REIFF, 2013, p.16).

No campo da argumentação, em suas linhas iniciais, Ducrot (1972) propõe a introdução de um **componente retórico** no que for destinado aos estudos da linguagem, que responda pelo sentido do enunciado em uso (numa situação de comunicação), ao tempo em que era proposto também um componente linguístico, responsável pelo sentido atribuído à proposição na língua. Depois, Anscombe e Ducrot (1997) privilegiam a noção de argumentação que se distancia da de discursivização. Depois, aparece a noção de argumentação que se distancia da de discursivização. Nesse momento, postula-se uma pragmática integrada, ou seja, é a pragmática indissociável da semântica. Para Fiorin (2015,

p.16), “o componente retórico não é algo que se acrescenta ao componente semântico, mas ele faz parte deste componente”. Para essa pragmática integrada, tem-se por argumentação “o encadeamento dos enunciados que conduz a certa conclusão, seu domínio preferencial é o estudo dos conectores que realizam esse encadeamento” (FIORIN, 2015, p.17), acrescentando-se a isso, têm-se a orientação argumentativa que se dá aos enunciados e os topoi, explicados pelos encadeamentos operados na área da superfície pelos conectores.

Assim operando as análises, as teorias do discurso não se limitam a uma microanálise linguística, mas, muitas vezes, delas fazem uso para a conversa com a exterioridade. Assim, para Fiorin (2015, p.17), “as teorias do discurso devem levar em conta dois aspectos: de um lado, a organização das unidades discursivas transfrásticas; de outro, o modo de funcionamento real do discurso, ou seja, seu caráter dialógico”.

O trabalho em foco sustenta-se na linha sociodiscursiva dos estudos da linguagem, aceitando a interação entre a rádio (locutor) e o auditório social (ouvintes), por meio de textos, concretizados em gêneros, na modalidade oral, os quais variam de acordo com o contexto em que esses atores sociais estão interagindo. Cada situação de linguagem pode determinar qual gênero é mais bem apropriado àquele momento, àquela situação; acontecendo também de maneira vice-versa. A escolha de um gênero dentre os que existem na tipologia do narrar, argumentar, descrever, dentre outras, acontece pelo conhecimento pré-existente que se tem em si e também na própria sociedade, havendo modelos pré-determinados a serem apropriados e adequados à nova ação linguística.

Assim, na linha argumentativa, tem-se uma proposta em que o gênero textual, em sua modalidade oral, propicia que os atores sociais argumentem entre si numa ação sociocognitiva, por meio dos seus mecanismos referenciais. Assim, é a referenciação a retomada de elementos para a construção do sentido textual. Argumentativamente, elementos referenciais no gênero spot permitem a circulação e construção dos sentidos entre os atores sociais.

A referenciação apresenta características fundamentais, assim explicadas, pois a linguagem pode prover o acesso a uma realidade do mundo; permitir a negociação dos sentidos veiculados nos gêneros apresentados em textos orais ou escritos; e estabelecer a junção entre o processo de conhecer e as experiências culturais (processo sociocognitivo).

Nesse sentido, a referenciação é uma “proposta teórica que salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO, BRITO, 2014, p.7).

Atenta-se ainda para o valor da coerência textual, do conhecimento de mundo e interacional, bem como para os processos de referenciação. A propaganda, gênero textual midiático, apresenta elementos referenciais, os “objetos-de-discurso”, os quais circulam na sua esfera específica, requerendo espaço interpretativo na memória do ouvinte (rádio), a fim de que os sentidos sejam construídos, e o objetivo da mensagem (compra do produto - remédio) atinja o público-alvo específico.

## **2 Acerca dos objetos de discurso**

Entre as categorias de acesso ao sentido apontadas, está a coesão, voltada ao estudo da referência que tem elementos da língua como itens “que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação” (KOCH, 2003, p.19), de caráter endofórico e exofórico, conforme o referente esteja dentro ou fora do texto, respectivamente. Assim, a identificação de elos coesivos se dava simplesmente pela remissão de formas remissivas, de forma anafórica ou catafórica, a um ou mais constituintes do universo textual, sendo essas formas consideradas “objetos-do-mundo”; para isso, não se evidenciavam os valores sociocognitivos, ligados a aspectos contextuais do evento de fala enunciado.

Diferentemente da posição apontada, este trabalho segue Koch (2004), além de Apothélos & Rechler-Béguelin (1995) e Mondada & Dubois (1995) para os quais a referência significa tudo que é designado e representado quando se usa um termo ou mesmo quando é criada uma situação discursiva referencial que tenha essa finalidade. Assim, as entidades designadas pelos referentes são chamadas objetos-de discurso, que constituem “um conjunto de informações inclusas no saber compartilhado pelos interlocutores” (LIMA, 2007, p.81), ou ainda dizendo “é a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.27).

No gênero em análise, o spot, sempre aparecem, pela primeira vez, referentes, que possibilitam a sequenciação dos fazeres argumentativos nele introduzidos. Isso se constitui a chamada introdução referencial que acontece “quando um referente ou objeto de discurso ‘estreia’ no texto de alguma maneira, sendo possível por meio de expressão referencial” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.54) que é a estrutura da língua utilizada para manifestar formalmente, no chamado contexto, a representação que se faz do referente. Assim, em *tomar Vita Clin* (exemplo1), os últimos termos (Vita Clin) constituem as expressões referenciais, sendo os objetos-de-discurso enunciados em situações contextuais diferentes como: precisamos usar o remédio (**Vita Clin**); anunciamos que esse remédio é de todo mundo **Vita Clin** e, finalmente, devemos comprar o produto **Vita Clin**.

**Exemplo 1:**

“... precisamos tomar **Vita Clin**... **Vita Clin**... a vitamina da gente ... vá na farmácia mais próxima de ... vá na farmácia mais próxima de sua casa e compre **Vita Clin**...”

Considerando que a coerência está ligada aos sentidos apreendidos por locutor e ouvinte, num processo interlocutivo, em consonância com os conhecimentos ativados e com a adequação entre esses conhecimentos e o universo cognitivo pertencente a esses atores comunicativos, a falta de coerência poderá acontecer se os textos não forem apropriados a determinadas situações (KOCH & TRAVGLIA, 1989, p.32). Para esses autores, existem fatores que propiciam a coerência, como os elementos linguísticos, o conhecimento de mundo e os elementos pragmáticos e interacionais, o que pode ser evidenciado no exemplo 2:

**Exemplo 2:**

“esta vida moderna é FOGO... acordar cedo... preparar o café para o marido...levar as crianças na escola... UFA...”

O fragmento da propaganda torna-se compreensível e assimilado por ouvintes da Rádio Novo Nordeste por apresentar *cadeia linguística intelegível* (entende-se o que significa a vida moderna, vida de muito trabalho), as informações veiculadas (*ações* que constituem uma vida de trabalho); e as razões por que foi construída a propaganda em estudo.

Pela importância atribuída, neste trabalho, a aspectos da oralidade e da referenciação, com foco na recategorização metafórica, volta-se para esses itens sem que



sejam postos de lado os anteriores, pois que fazem parte da constituição do universo teórico e sociocognitivo que permeia o trabalho.

### 3 Aspectos argumentativos: caracteres orais e referenciais

Conforme dito anteriormente, o gênero spot apresenta idiosincrasias, exemplificadas pelo envolvimento dos papéis dos interlocutores, pela execução das ações e, ainda, pela elaboração e construção do próprio texto. Assim, o citado gênero aparece numa linguagem informal, dirigido a qualquer tipo de ouvinte, o especializado ou não, tendo a finalidade de a mensagem ser logo apreendida, qual seja a compra do medicamento indicado Vita Clin.

As marcas da oralidade aparecem representadas pelas *pausas* como em: “cabeça aos pés...”, “os ossos...”; “nervos fracos...”, “desânimo e cansaço...”, entre outros exemplos; pelas *entonações enfáticas*: “O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR, UM GRANDE TRABALHADOR”; *aliteração*, que se dá pela repetição da mesma palavra no início de cada juízo de valor acerca do referencial Tiogenol; pelos *paralelismos sintático e semântico*: “Tiogenol fortalece você da cabeça aos pés”; “Tiogenol fortalece os ossos... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico.../... tome Tiogenol...”

Por tratar-se de um gênero midiático em que o locutor se dirige a um suposto ouvinte das mais diferentes classes sociais, acontece permanecer sozinho no turno, podendo surgir a ideia de uma relação assimétrica; no entanto, se forem observadas as astúcias desse locutor para transformar seu texto interativo, portanto, de fácil acesso ao ouvinte, entende-se que seja esse gênero mesclado por circuitos entonacionais que permitem a sua circulação entre a natureza simétrica e assimétrica.

Quanto aos aspectos relacionados à referência, evidencia-se ser ela de muita importância para a produção-compreensão de sentidos, tendo uma dimensão discursiva. Caracteriza-se como uma “proposta teórica que salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO, BRITO, 2014, p.7).

A referenciação no gênero spot acontece pela *anáfora direta ou correferencial* (retomada de um referente por meio de uma nova expressão referencial), pela repetição, uma vez que a expressão referencial se repete e pelo hiperônimo, uma vez que ações vêm em ascendência da menor à maior. Os excertos mostram a evidência da referenciação:

**Exemplo3:**

“vá na farmácia mais próxima de *sua casa* e compre Vita Clin...”

O exemplo mostra uma anáfora direta, pois “sua casa” faz uma continuidade referencial, referindo-se ao mesmo locutor por outra expressão.

**Exemplo 4:**

“mais do que nunca precisamos tomar Vita Clin... Vita Clin... a vitamina da gente... vá na farmácia mais próxima de *sua casa* e compre Vita Clin...”

Evidencia-se, no exemplo 4, a correferencialidade pela repetição do introdutor referencial.

Além da anáfora, aparece o fenômeno da dêixis, representada pelo conjunto de palavras ou mesmo expressões, que apresentam como principal papel “apontar” para o conteúdo situacional. “Diferentemente dos anafóricos, os dêiticos se definem por sua capacidade de criar um vínculo entre o contexto e a situação enunciativa em que se encontram os participantes da comunicação” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO, BRITO, 2014, p.85). Assim, tem-se a dêixis de pessoa, de tempo e de espaço, que só é entendida se “o interlocutor souber algumas coordenadas do enunciador: quem fala, para quem fala, de onde fala e quanto fala” (CAVALCANTE, 2013, p.128). Os exemplos a seguir mostram:

**Exemplo 5:**

“... a noite estamos um bagaço... mais do que nunca precisamos tomar Vita Clin... agora estou com um fogo que só vendo...”

O exemplo 5 mostra uma dêixis representada pela categoria de pessoa, envolvendo todas as mulheres, isso demonstrado pelo uso da forma verbal “estamos”, no plural, que engloba todas as mulheres em geral, para, depois, em um passo imaginativo de ações dos

atores sociais (radialista e ouvinte), restringir-se à primeira pessoa, quando se diz: “agora estou com um fogo que só vendo...”. Já no exemplo a seguir, destaca-se o dêitico espacial, como se vê:

**Exemplo 6:**

... vá na farmácia mais próxima de sua casa e compre Vita Clin...

O exemplo 6 mostra a dêixis espacial, pois é preciso que se conheça o contexto sociocognitivo da propaganda para imaginar que se trata de uma localização de farmácia próxima do local da residência do ouvinte. Ainda exemplificada, aparece a dêixis temporal, quando expressões dêiticas, exemplificadas por sintagmas adverbiais como, agora, ontem; ou mesmo, por grupo de ações que codificam o tempo em relação ao momento da comunicação, como no exemplo a seguir:

**Exemplo 7:**

“acordar cedo... preparar o café para o marido... levar as crianças na escola... UFA... quanto trabalho... à noite estamos um bagaço”,

Essa sequência das ações faz com que o ouvinte tenha uma enumeração delas, considerando a linha temporal da sua realização.

A referência ainda é contemplada neste trabalho, com o olhar na anáfora encapsuladora, que apresenta como principal característica resumir porções contextuais, tendo nessa situação a soma de outros dados de conhecimentos partilhados. É o encapsulamento uma estratégia que vai auxiliar no desenvolvimento da capacidade de o ouvinte captar o texto que se encerra ou se amplia, de acordo com as expressões comunicativas. Nesse sentido Cavalcante, Custódio Filho, Brito (2014, p.84) assim enunciam:

O mecanismo de encapsulamento, portanto, é uma das estratégias para prover um ‘resumo’ textual de diferentes extensões. Tanto pode dar conta de trechos menores como de porções maiores. Saber quando utilizá-lo e ser capaz de fazer a escolha linguística adequada são habilidades importantes a serem desenvolvidas nos alunos.

Para Custódio Filho (2012), nos estudos da referência, são visualizadas duas tendências específicas, sendo a primeira caracterizada por abranger trabalhos que propõem

um quadro geral das estratégias referenciais, nele incluídos os trabalhos de Koch e Marcuschi (1998), Koch (2003) e Cavalcante (2003). São estudos que tratam de estratégias no tocante à referenciação específica, como a anáfora recategorizadora, a indireta, o encapsulamento e o estudo da dêixis.

Diferentemente, os postulados da segunda linha da referenciação não estão centrados em olhar a anáfora nos moldes da relação identificatória entre sintagmas nominais no texto, mas parte-se dos usos, investigando quais fatores agem contextualmente para a construção do sentido. Preenchem essa perspectiva os trabalhos baseados na “possibilidade de uma expressão referencial retomar um objeto de discurso presente em outro contexto, o que fala em favor de uma anáfora intertextual (COSTA, 2007)”, dentre outros.

Prosseguindo nessa linha, Lima (2007) aponta recategorizações manifestadas e não manifestadas lexicalmente, conforme sejam explicadas por anáforas correferenciais, explicitadas por metáforas, havendo busca de elementos contextuais para apreensão do sentido nas relações comunicativas. De outra forma, não aparecem sinais correferenciais sendo o sentido apreendido pela busca de outros fatores como o conhecimento de mundo e do contexto da comunicação, fora do universo cotextual. Na primeira perspectiva (recategorização manifestada pela metáfora), aparece o exemplo 7 a seguir:

**Exemplo 8:**

esta vida moderna é FOGO... acordar cedo... preparar o café para o marido...levar as crianças na escola... UFA... quanto trabalho... a noite estamos um bagaço... mais do que nunca precisamos tomar Vita Clin... quando o marido chega nem parece que eu trabalhei tanto... agora estou com um FOGO que só vendo...

O exemplo 8 exibe um falante, que trata da lida feminina (radialista), ao enunciar ser a vida atual fogo, de muito trabalho, justificando isso com as expressões “... preparar o café para o marido...levar as crianças na escola... UFA... quanto trabalho... a noite estamos um bagaço...”. Depois de todas essas ações, trabalhando a memória sociocognitiva dos ouvintes, fazendo reter e conferir com a realidade vivenciada (conhecimento de mundo) por cada parceiro da comunicação, é enunciado: “... agora estou com um FOGO que só vendo...”, para apelar para a sensibilidade sexual da mulher, para daí ela chegar a tomar o remédio.

Os aspectos argumentativos, num misto da oralidade e da referenciação, permitem uma melhor análise do gênero midiático propaganda oral (spot), mostrando, de um lado categorias como pausas, hesitações, entonações, turnos, dentre outras especificidades e, de outro, aquelas como as anáforas, especificamente os encapsulamentos, dentre outros elementos referendados, para a construção dos sentidos em gêneros textuais.

#### 4 O gênero spot à luz da análise

O trabalho insere-se numa abordagem qualitativa, uma vez que se volta ao estudo da aquisição do saber em processo e não na sua obtenção como produto. É uma linha de estudo que “requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.287).

O *corpus* foi coletado a partir de CDs gravados, com duração de duas horas consecutivas de um programa de rádio em determinada emissora, localizada no agreste alagoano. Foram retiradas, aleatoriamente, 2 *spots* para análise à luz dos aspectos argumentativos provindos da Oralidade e da Referenciação. As transcrições foram feitas, seguindo as normas propostas por Marcuschi (1986) e Preti (1998).

O spot a seguir (amostragem 1) trata da divulgação do medicamento Vita Clin, mostrando a sua composição (A...B1...B2...B6...B12...PP...C...D e E..), bem como a sua ação como “fortificante energético”.

<p>esta vida moderna é FOGO... acordar cedo... preparar o café para o marido...levar as crianças na escola... UFA... quanto trabalho... à noite estamos um bagaço... mais do que nunca precisamos tomar Vita Clin... é um fortificante energético com vitaminas A...B1...B2...B6...B12...PP...C...D e E... quando o marido chega nem parece que eu trabalhei tanto... agora estou com um fogo que só vendo...Vita Clin... a vitamina da gente... vá na farmácia mais próxima de sua casa e compre Vita Clin...</p>
--

O gênero apontado revela as lamúrias de mulheres em sua labuta diária, evidenciando suas opiniões como: “acordar cedo... preparar o café para o marido... levar as crianças na escola... UFA”, e a vida é caracterizada por uma grande metáfora **fogo**, constituindo o que fora dito um conjunto de ações que justificam o uso do hiperônimo,

partindo de *fogo a bagaço*, em: “à noite estamos um bagaço”. Como não fosse suficiente, num trabalho perspicaz com o ouvinte, o radialista procura fazer a mente feminina, criando imagens de devaneio, ao usar a recategorização lexical em ... “agora estou com um fogo que só vendo...”, em que fogo = desejo sexual.

A propaganda tem especificidades da língua falada, tendo sido enunciada em um único turno, de caráter assimétrico, conversando com um suposto ouvinte, procurando persuadi-lo para aquisição do Vita Clin. Assim, aparecem: a) *pausas* “FOGO... acordar cedo”; b) *repetição propriamente dita*: Vita Clin .Vita Clin e Vita Clin; paralelismo sintático e semântico – “vá na farmácia mais próxima de sua casa e compre Vita Clin...”; *entonação enfática*: UFA.

O radialista retoma a imagem de dona de casa, ao afirmar: “quando o marido chega nem parece que eu trabalhei tanto”, momento quando convida o ouvinte para ouvir a assertiva, mostrando sua identidade à ideia “Vita Clin... a vitamina da gente”, solicitando conhecimentos por parte do ouvinte acerca do que enuncia, propiciando um jogo interativo entre as imagens criadas na mente do seu ouvinte e as do falante.

Num jogo interativo entre ideias, falante e ouvinte, partilhando o que há de melhor de seu conhecimento de mundo, finaliza-se a propaganda assim: “vá na farmácia mais próxima de sua casa e compre Vita Clin...”, em que a dêixis espacial faz um aconselhamento em relação à aquisição do remédio.

## 5 Considerações finais

Os estudos textuais percorrem a evolução dos tempos, seguindo as influências sociais vivenciadas pela humanidade. Isso é o que justifica a evolução conceitual do que se entende por texto, contemplado antes por especificações como frase completa, signo complexo, discurso congelado, operações mentais, até a assimilação atual de lugar de interação onde convergem ações de interlocutores numa situação sociodiscursiva. Nesse sentido, este trabalho se desenvolveu, uma vez que o falante (radialista) procura estabelecer o sentido das ideias que passa por meio da propaganda oral para fazer com que, revestido na figura feminina, possa persuadir os ouvintes que escutam a rádio, a comprar o remédio indicado.

O texto na concepção sociodiscursiva efetiva-se no gênero textual propaganda, na modalidade oral, cujas especificidades construtivas estão ligadas a pausas, hesitações, truncamentos, dentre outras especificidades orais, cuja função no processo de entendimento textual, é a efetivação da coerência textual, que, certamente, no gênero em estudo, é concretizada também porque os elementos referenciais, “os objetos de discurso”, elementos pulsantes no processo de sentido do texto, impulsionam a referenciação pelo acesso à realidade (informações acerca do Vita Clin), pela natureza sociocognitiva da linguagem (as passagens mentais operadas pela ação dos referentes) e, sobretudo, pela negociação (permissão para que os referentes sejam configurados).

Na cadeia da referenciação, o gênero propaganda oral destacou não somente a anáfora direta correferenciada, a dêixis e o hiperônimo (menção de um sentido amplo ao menor), mas também as anáforas encapsuladoras, pois comumente exercem funções argumentativas que são decisivas “[...] para o projeto de dizer de cada enunciador, no momento em que buscam o melhor modo de designar, de sintetizar parafraseando um ponto de vista (e, conseqüentemente, rebatendo outros, ditos ou não) (CAVALCANTE, CUSTÓDIOFILHO e BRTO, 2014, p.80)”. Assim, o encapsulamento no gênero propaganda, que começa com o referente fogo em “esta vida moderna é **FOGO...**” em que fogo aparece com um sentido metafórico, significando vida de trabalho, passa, quando encapsulada em outro fragmento como “... agora estou com um FOGO que só vendo..”, ao tomar o remédio indicado, a indicar todo o trabalho sociocognitivo inferido por esse processo referencial, o que confirmou o sentido negociado.

### Referências

ANSCOMBRE; DUCROT, Oswald. **L’argumentation dans la langue**. Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.

APOTHÉLOZ, D. ; REICHLER-BÉGUÉLIN, M. J. Construction de La référence et stratégies e désignation. In: BERRENDONNER, A. ; REICHLER-BÉGUÉLIN, M. J. (Org.) **Du syntagme nominal aux objets-de-discours**. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. p.142-73.

**ANSCOMBRE, J. Claude; DUCROT, Oswald. L’argumentation dans la langue**. Liège: Mardaga, 1997.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino.** Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Beaugrande, R. e Dressler, W.N. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

CÚSTÓDIO FILHO, Valdinar. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 12, n.3, p. 839-858, set./dez. 2012.

CAVALCANTE, Mônica M.; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003.

CÚSTÓDIO FILHO, Valdinar. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 12, n.3, p. 839-858, set./dez. 2012.

DUCROT, O. **Dire et ne pas dire.** Paris, Hermann, 1972.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A**, v. 14, p. 169-190, 1998. (número especial).

KOCH & TRAVAGLIA. **A coerência textual.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

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

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Contexto, 2003.

LIMA, S. M. C. Recategorização metafórica e humor: uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Orgs.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares.** v. 2: referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 74-103.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. **Construction des objets de discours et categorisation: une approche des processus de référénciation.** In: BERRENDONNER, A. e M-J REICHLER-BEGUELIN (eds). 1995, pp. 273-302.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica: teoria e prática.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.



SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

## ASPECTOS DA ARGUMENTAÇÃO E DA RECATEGORIZAÇÃO METAFÓRICA NO GÊNERO SERMÃO ORAL

Max Silva da Rocha (UFAL/UNEAL)<sup>1</sup>  
*msrletras@gmail.com*

Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL/UNEAL)<sup>2</sup>  
*mfosal@gmail.com*

**Resumo:** Os estudos da referenciação apresentam uma nova proposta teórica de analisar como um mesmo objeto de discurso (referente) é representado na mente dos interlocutores por meio de um texto. Essa representação é de ordem sociocognitiva e, por isso, requer um conhecimento de mecanismos cognitivos adquiridos e construídos nas relações sociais. Diante disso, esse trabalho objetiva realizar uma análise acerca da argumentação e da recategorização metafórica no gênero Sermão oral, procurando compreender como um mesmo referente, construto fundamental para a produção dos sentidos, evolui durante o texto oral. Por argumentação, compreendem-se as tentativas de convencer e persuadir o outro no plano das emoções; por recategorização, entende-se um contínuo processo cognitivo-discursivo de transformação dos referentes ao longo de um texto oral ou escrito; por Sermão oral, entende-se um discurso religioso, que tem como objetivo persuadir os ouvintes a respeito de uma determinada ideologia. O trabalho apoia-se nos pressupostos da Linguística Textual, numa vertente sociocognitivo-discursiva, que trata o texto como um processo de múltiplas faces. Por isso, embasa-se nos referenciais teóricos de Custódio Filho (2011, 2012, 2017), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Fiorin (2017), Marcuschi (2008), Mondada e Dubois (1995), Koch (2004, 2017), Lima (2007), Silva (2013), entre outros. Para realizar as análises, optou-se por um Sermão oral, a fim de identificar os usos dos argumentos, além de verificar como um mesmo referente é apresentado e recategorizado metaforicamente durante a celebração religiosa cristã. O foco da análise é o domínio religioso cristão, mais precisamente, um Sermão oral, proferido por um informante de uma denominação cristã, localizada no agreste alagoano. As análises puderam evidenciar que um mesmo referente sofreu transformações ao decorrer da argumentação. Além disso, percebeu-se que a recategorização metafórica, enquanto construção dinâmica apresentou-se no plano do discurso de maneira crescente e decrescente para a construção do sentido.

**Palavras-chave:** Referenciação. Texto oral. Metáfora.

### 1 Considerações iniciais

---

<sup>1</sup>Mestrando em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGL, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, campus III Palmeira dos Índios. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica (CNPq/UNEAL), liderado pela Professora Doutora Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL/UNEAL).

<sup>2</sup>Mestra e Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Possui estágio de Pós-Doutoramento pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas – PPGL/UFAL. Professora do departamento de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, campus I Arapiraca. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica (CNPq/UNEAL).

Este trabalho insere-se na linha dos estudos textuais, à luz de uma concepção sociocognitiva, a qual concebe a língua não como uma simples expressão do pensamento, nem como um mero instrumento de comunicação, mas sim como um lugar de interação entre os atores sociais. Nessa concepção de língua, tem-se o texto como um evento comunicativo dotado de aspectos sociais, cognitivos, culturais, entre outros, que fazem com que a produção de sentido aconteça de maneira negociada e organizada. Desse modo, esse trabalho toma como base analítica um texto religioso configurado num gênero, o Sermão oral, em que um informante, ocupando a posição de um líder/chefe religioso, profere um discurso persuasivo, procurando conquistar a adesão do seu auditório, entendido como os membros/fiéis da denominação religiosa.

A pregação proferida pelo informante é configurada num texto e este possui uma funcionalidade, que é o gênero; neste caso, o Sermão oral, que imbrica marcas provindas da oralidade como as pausas, as repetições, as entonações, além de outros aspectos que colaboram com a progressão textual do próprio sentido, além, é claro, dos referentes e/ou objetos de discurso, que vão sendo categorizados e recategorizados durante a pregação religiosa. Pelo fato de o Sermão ser um gênero oral, advoga-se que a oralidade, assim como a escrita, possui forma, estrutura, organização, planejamento e não pode ser vista de uma maneira dicotômica e/ou oposta, mas numa perspectiva de contínuo tipológico (MARCUSCHI, 2008), o qual considera as duas modalidades (escrita e oralidade) como sendo complementares.

Para a consecução desse estudo, escolheu-se o gênero discursivo Sermão oral como objeto por ser ele um gênero que, às vezes, é pouco estudado no espaço acadêmico e por ser um texto pertencente à modalidade de língua oral. Além do mais, destaca-se a relevante importância do citado gênero para o meio social, haja vista sua prática efetiva no Ocidente. Assim, o Sermão oral é entendido como um gênero de cunho predominantemente religioso, que tem como principal objetivo persuadir os ouvintes a respeito de uma determinada ideologia, por meio do discurso de autoridade (o líder religioso (*ethos*) ocupa essa função), ancorado em livros sagrados ou em dogmas religiosos e da oratória do religioso que o profere (SILVA, 2013).

Em se tratando da Argumentação, parte-se das postulações de Fiorin (2017), Reboul (2004) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os quais entendem que a Argumentação trata de uma técnica discursiva que permite provocar ou aumentar a adesão dos espíritos a uma determinada proposição. Para Fiorin (2017, p.69), há diferenças entre argumento e argumentar; o primeiro diz respeito a um “enunciado que contribui para criar aceitação de outro enunciado (uma tese)”; o segundo significa “construir um discurso que tem a finalidade de persuadir”. Assim, nesse estudo, entende-se a Argumentação como uma técnica de persuadir o outro no plano das ideias, das emoções. Observam-se apenas os argumentos que foram encadeados pelo líder religioso com fins persuasivos, sem adentrar profundamente nos estudos teorizados pela Nova Retórica.

Partindo da concepção sociocognitiva dos estudos da Linguística Textual, é possível analisar como acontece a interação entre os atores sociais do Sermão oral (líder religioso e membros/fiéis). Entende-se que a Argumentação se dá com a própria oralidade materializada na pregação do chefe religioso, fato que caracteriza os aspectos referenciais, os quais aparecem durante a própria proferição e vão sendo a todo tempo por ele (líder religioso) recategorizados. Essas retomadas dos referentes e/ou objetos de discurso caracterizam a Referenciação, entendida como “uma atividade de (re)elaboração do real e de se efetivar por meio de uma progressão recategorizadora, a referenciação é um processo resultante da negociação entre sujeitos [...]” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p.115).

A Referenciação ainda apresenta algumas especificidades capazes de proporcionar um olhar mais profundo no que respeita aos sentidos desencadeados pelos objetos de discurso. Custódio Filho (2017, p.65) apresenta três princípios básicos dos processos de Referenciação: a) o caráter sociocognitivo, que diz respeito às operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, ou seja, um conhecimento social e cognitivamente compartilhado entre os sujeitos interativos, os quais, muitas vezes, retomam uma memória discursiva; b) a (re)elaboração da realidade, que trata das relações entre os atores sociais por meio das quais eles atuam conjuntamente para refratar a própria realidade, por meio de experiências vivenciadas/adquiridas; c) a negociação empreendida pelos interlocutores, que aborda a construção compartilhada dos interactantes, visto que sem acordo e sem negociação, não há diálogo e tampouco interação entre os sujeitos.

Assim, o presente trabalho fundamenta-se em analisar os aspectos provindos dos estudos da Argumentação e da Referenciação aplicados ao gênero discursivo Sermão oral, proferido em denominações religiosas cristãs do agreste alagoano. Para desenvolver a pesquisa, foi elaborada a seguinte pergunta norteadora: O gênero Sermão oral apresenta marcas da Argumentação e da Recategorização Metafórica (manifestada ou não lexicalmente) para que seja efetivado enquanto gênero textual? Com o objetivo de responder à referida pergunta, fundamenta-se o interesse da pesquisa, além de analisar como a Referenciação acontece em contato com ações que ativam a memória discursiva dos interlocutores para a expressão das práticas verbais dos atores sociais.

## **2 Acerca dos processos referenciais**

Esse estudo observa os aspectos referenciais no plano sociocognitivo, visto que os atores sociais reconhecem os referentes, manifestados ou não lexicalmente, como formas construídas no discurso, não sendo, dessa maneira, algo pronto, acabado. Para Lima (2007, p.80), a Referenciação diz respeito a uma abordagem processual da significação e, por ser um processo, é algo que vai sendo construído. Assim, entende-se a Referenciação como uma atividade discursiva, na qual convergem fatores perceptivo-cognitivos, a fim de atribuir significação aos mecanismos de produção do significado, aqui expresso, por um referente e/ou objeto de discurso (KOCH, 2017, p.61).

Os referente e/ou objetos de discurso “[...] são, por natureza, evolutivos, de modo que os usuários da língua, considerados como centro das atividades de designação, podem lançar mão de vários recursos para elaborar e fazer evoluir esses referentes” (LIMA, 2007, p.81). Os referentes são construídos à medida que o texto progride e, concomitantemente, têm-se as entidades estabelecidas no texto. No entanto, é importante frisar que os objetos de discurso podem aparecer tão somente no nível cognitivo, ou seja, sem menção lexical. Assim, é possível dizer que “os objetos de discurso, por seu turno, constituem-se por um conjunto de informações inclusas no saber compartilhado pelos interlocutores” (LIMA, 2007, p.81).

No gênero Sermão oral, é possível identificar referentes que aparecem categorizados e depois recategorizados durante o discurso. Por isso, algumas categorias da Referenciação são tomadas como recursos teórico-analíticos, como a introdução referencial, anáfora, dêixis, recategorização, dentre outras. A **introdução referencial** ocorre quando um referente novo é apresentado no texto, sem que nenhuma outra referência anterior tenha se referido a ele. “A ação de introduzir um referente no texto pode não ter o propósito apenas de colocar em cena uma entidade que passará por transformações, mas também de marcar um ponto de vista” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.155). Nesse sentido, percebe-se que o objeto de discurso (tema do juízo) apresenta-se de forma diferente dos demais contextos em que é utilizado, pois é a primeira vez que ele aparece no texto. Veja-se o fragmento a seguir:

#### Exemplo 1:

L1 (...) então esse **tema do juízo** afunda muitas pessoas... aí na idade média onde as coisas se desenrolaram com a reforma... ali o pavor ao juízo era muito maior... a expectativa de vida ali era de quarenta anos...

A introdução referencial é posta logo no início do Sermão oral, quando o locutor diz “*esse tema do juízo*”. Infere-se que há aí uma expressão nova que será retomada durante todo o texto oral. Tal expressão marca um ponto de vista do locutor, para que ele permaneça situado no tópico discursivo em questão. Assim, tudo o que for dito posteriormente vai, de algum modo, remeter a essa expressão introdutória.

A **anáfora correferencial** acontece quando um mesmo referente é retomado para dar continuidade ao sentido do texto, a progressão textual. Desse modo, “a anáfora reativa um referente, ou objeto de discurso, cuja interpretação é dependente de dados já introduzidos no texto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.155). Os atores sociais negociam o sentido e os aspectos sociocognitivos são ativados para que o sentido e a coerência sejam captados. O exemplo dois mostra como a anáfora consegue retomar o mesmo referente.

#### Exemplo 2:

... crianças morriam facilmente sem chegar à idade adulta... a **igreja** ela era unida ao Estado todo mundo que nascia já era batizada como criança porque se não não seria um cidadão...

Verifica-se que o informante faz uso de uma expressão anafórica correferencial direta por meio do referente “*ela*”. Retoma-se o mesmo referente, neste caso, “*igreja*”. Observa-se também que o referente está manifestado lexicalmente no texto e isso facilita a ativação do sentido. Mesmo assim, há uma necessidade de o interlocutor perceber a quem o objeto de discurso está se referindo. Não é uma forma etiquetada, mas algo que precisa ser visto a partir do contexto sociocognitivo, da negociação empreendida pelos atores sociais do evento comunicativo Sermão oral.

A **dêixis** diz respeito às expressões referenciais que marcam a fala do locutor seja no espaço, no tempo, no lugar etc. Ela se define “pela sua capacidade de criar um vínculo entre o cotexto e a situação enunciativa em que se encontram os participantes da comunicação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.85). Em referência à dêixis, destaca-se que ela se divide em pessoal, social, espacial, temporal, textual e dêixis de memória.

Destaca-se, neste trabalho, apenas a dêixis social e a espacial. A **dêixis social** diz respeito aos relacionamentos sociais entre os indivíduos, no que tange ao grau de formalidade. Desse modo, “a dêixis social também remete diretamente aos interlocutores [...] as estratégias de polidez dentro de uma determinada conjuntura sócio-histórica condicionam, assim, a escolha de títulos honoríficos e de outras expressões que manifestem a dêixis social” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.88).

### Exemplo 3:

...um dos **pais da igreja** conhecido Santo Agostinho disse que todas as coisas a igreja tinha cumPRido então eles não esperavam nada...

No excerto, observa-se que o locutor chama Santo Agostinho de “*um dos pais da igreja*”. Ao fazer isso, ele ratifica a escolha de títulos honoríficos, normas, polidez, atribuídas ao referido teólogo e filósofo da religiosidade Cristã. O leitor/ouvinte só aciona tal conhecimento, se conhecer parcial ou completamente quem foi Agostinho e qual sua importância para a Igreja Cristã. Assim, também, de algum modo, aparece a dêixis de memória, acionando a linha do tempo.

A **dêixis espacial** ocorre quando há uma marcação de “noções de proximidade/distância do locutor em relação a um dado referente. Eles apontam para um lugar situado referido com relação a quem fala” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.90). O evento de fala também faz uma marcação de espaço em que situa a argumentação.

#### Exemplo 4:

... aí na **idade média** onde as coisas se desenrolaram com a reforma... **ali** o pavor ao juízo era muito maior...

Observa-se que o locutor define um espaço de onde ele fala, em relação ao discurso. Os ouvintes precisam recuperar, por meio de uma memória discursiva, os saberes de como foi o período da Idade Média. Caso não haja esse entendimento, a coerência ficará comprometida e a aceitabilidade do auditório não terá êxito. Desse modo, o informante retoma um espaço na linha do tempo, e o discurso remete a um tempo longínquo. Assim, a fala do enunciador (chefe religioso) ratifica um lugar definido e conhecido na história (período da Idade Média), além de situar a argumentação, caracterizando a categoria da dêixis espacial.

### 3 Recategorização: as duas vertentes

No que respeita aos estudos da Referenciação, é importante dizer que o presente estudo a tem como “uma estratégia textual-discursiva orientada por postulados de natureza sociocognitivista, interacionista e discursiva” (CUSTÓDIO FILHO, 2017, p.64). A importância dos estudos da Referenciação se dá porque essa categoria textual tornou-se uma possibilidade a mais de observar como os referentes são construídos e reconstruídos no interior dos textos orais e escritos. Além disso, os aspectos sociais e cognitivos ganharam maior destaque do que outrora. Ainda segundo Custódio Filho (2017), os processos referenciais se dão, muitas vezes, na mente dos sujeitos. Para o autor, não se pode negligenciar um olhar sociocognitivo para os estudos da Referenciação, já que é esse aspecto o fio condutor dessa categoria textual.



A mudança do nome Referência para Referenciação foi aplicada de forma coerente por Mondada e Dubois (1995), pois, a partir dessa mudança, ampliaram-se os estudos do fenômeno da Referenciação, visto que o primeiro nome reduzia o papel dos sujeitos e o contexto da própria enunciação. Além disso, os objetos de discurso eram considerados apenas objetos de mundo, como formas abstratas, não representando as atitudes, as intenções dos sujeitos. A partir da nova configuração da própria Referenciação, “os objetos de discurso, por seu turno, constituem-se por um conjunto de informações inclusas no saber compartilhado pelos interlocutores” (LIMA, 2007, p.81). Assim, observa-se que a Referenciação diz respeito a uma abordagem processual da significação.

Como já foi dito anteriormente, esse estudo evidencia o estudo da Recategorização, entendida como “um processo que se dá cognitivamente e que não se trata de um outro tipo de processo referencial, mas de algo que ajuda a constituir todas as retomadas anafóricas diretas, encapsuladas e indiretas” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.99-100). Segundo Lima (2007), essa Recategorização se dá em duas vertentes. A primeira intitula-se **recategorização metafórica manifestada lexicalmente**; e a segunda denomina-se **recategorização metafórica não manifestada lexicalmente**.

A **recategorização metafórica manifestada lexicalmente** acontece por meio de uma retomada “total de um referente (anáfora direta correferencial), seguida de uma recategorização cognitiva, por metáfora, desse mesmo referente, a qual, por sua vez, aparece na superfície textual como um item lexical recategorizador explícito” (LIMA, 2007, p.90). Observa-se que o referente e/ou objeto de discurso é apresentado tanto no contexto quanto no aspecto cognitivo dos envolvidos no discurso. Por isso, diz-se que “a recategorização lexical explícita consiste, basicamente, numa predicação de atributo sobre um objeto de discurso” (IBIDEM, 2007, p.82). Desse modo, há um referente que a todo o momento é retomado durante o texto, no entanto, ele recebe “novas” atribuições como, por exemplo, o sentido metafórico empreendido pelo sujeito enunciador.

A **recategorização metafórica não manifestada lexicalmente** ocorre quando um referente e/ou objeto de discurso não é manifestado por uma unidade lexical, mas aparece apenas na mente (processo cognitivo) dos atores sociais. Assim, as recategorizações metafóricas, manifestadas ou não, são de caráter cognitivo. Por esse motivo, não é difícil

observar “[...] a existência de recategorizações metafóricas que se realizam apenas no nível cognitivo, exatamente as que estamos chamando recategorizações metafóricas não manifestadas lexicalmente” (IBIDEM, 2007, p.88). Nesse sentido, tem-se que a metáfora presente nesse tipo específico de recategorização situa-se na mente dos interlocutores. Isso ratifica o caráter sociocognitivo postulado pelos novos estudos em Linguística Textual.

Assim, a recategorização (manifestada ou não) observa como os referentes são construídos e reconstruídos durante a interação verbal, sabendo que “a forma como as pessoas representam um conceito altera-se em função do contexto em que é apresentado” (IBIDEM, 2007, p.78). É importante situar cada uma dessas categorias textuais, para que seja possível delimitar como serão aplicadas ao objeto desse estudo, o gênero Sermão oral.

Nesse sentido, procura-se entender como um mesmo referente e/ou objeto de discurso sofre alterações com ou sem menção lexical no texto. Além disso, Lima (2007) diz que a menção lexical vem acompanhada por uma metáfora; e também que a marcação do referente pode estar presente apenas no nível cognitivo. Assim, com essa nova proposta da autora, é possível “registrar a ocorrência de recategorizações metafóricas que se processam unicamente no nível cognitivo, não deixando nenhuma nova marca lexical explícita na superfície do texto” (IBIDEM, 2007, p.84-5). Essa proposta da citada autora fortalece os estudos provindos da Referenciação, contribuindo até com os estudos da Linguística Cognitiva, área esta que dialoga com os estudos textuais.

#### **4 A análise do gênero sermão oral**

Este trabalho está numa abordagem qualitativa, pois trabalha com as informações em processo e procura dar ênfase à qualidade ao invés da quantidade dos dados obtidos. Nesse sentido, a linha qualitativa “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição, gravação [...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.73). Na pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, o que importa não é a quantidade e sim a qualidade dos dados; por isso, esse estudo segue uma linha processual, mão enfatizando o produto final.

O *corpus* foi colhido em denominações religiosas cristãs do agreste alagoano, e é composto por Sermões orais proferidos por líderes religiosos de tais denominações. Por motivos de extensão desse trabalho, escolheu-se um fragmento de um Sermão para ser analisado. Primeiramente, ocorreram as gravações das pregações; em um segundo momento ocorreram as transcrições (MARCUSCHI, 2003) dos dados orais; em um terceiro momento aplicou-se a teoria adotada; e, por fim, os resultados obtidos.

Esse estudo não leva em consideração os aspectos doutrinários, as crenças ou até mesmo a fé do informante e dos ouvintes. Volta-se tão somente à analisar dos processos de Argumentação e Recategorização no gênero Sermão oral, proferido em denominações religiosas cristãs do agreste alagoano.

O gênero discursivo Sermão oral é pertencente ao domínio discursivo religioso cristão e foi colhido durante uma celebração, tendo como tópico discursivo o dia do juízo. A duração do Sermão oral foi de vinte minutos, selecionado de um fragmento para ser analisado sob o enfoque das linhas de estudos aqui teorizadas. O auditório é composto por fiéis da denominação cristã, e o espaço da proferição é a própria denominação. Assim, há um propósito comunicativo na pregação do Sermão, que se explica pelo teor da mensagem, que foi o dia do juízo. O informante utiliza-se da oralidade (comunicação/linguagem verbal) para transmitir a mensagem a um auditório composto por fiéis da própria denominação, o que se verifica no fragmento a seguir:

(...) tudo necessário para que esse mundo pecaminoso continuasse ainda com um pouquinho de de vida... e aí então ele apresenta catástrofe catastrofismo ((incompreensível)) aí ele acrescenta e diz vai ser outra catástrofe e qual é?... o mundo destruído pelo fogo... have-rá juízo:O juízo have-rá a condenação dos homens ímpios... (...) então esse tema do juízo afunda muitas pessoas... aí na idade média onde as coisas se desenrolaram com a reforma... ali o pavor ao juízo era muito maior... a expectativa de vida ali era de quarenta anos... crianças morriam facilmente sem chegar a idade adulta... a igreja ela era unida ao Estado todo mundo que nascia já era batizada como criança porque se não não seria um cidadão... um dos pais da igreja conhecido Santo Agostinho disse que todas as coisas a igreja tinha cumPRido então eles não esperavam nada...

Fonte: *corpus* da pesquisa 2018.

O Sermão apresenta um evento de fala em que o dia do juízo, envolvido com tudo aquilo que o circunda, é tratado de forma tenebrosa. Além disso, o informante busca, a todo

o momento, causar uma emoção nos ouvintes. O referente e/ou objeto de discurso é caracterizado pela expressão lexical “*dia do juízo*”. Por se tratar de um juízo, o referente desperta um conhecimento compartilhado entre os sujeitos, que é a escolha de alguns e a rejeição de outras, ou a condenação e a salvação.

Mais adiante, o informante utiliza a expressão “*o mundo destruído pelo fogo*”. É possível observar que houve uma recategorização metafórica manifestada lexicalmente do referente “*dia do juízo*”, visto que o mundo não é o mundo/planeta terra, mas as pessoas que nele residem. Assim, a expressão “*o mundo destruído pelo fogo*” também se associa ao dia do juízo, mas faz-se necessário o uso da metáfora como elemento argumentativo recategorizador.

Ao decorrer da proferição, o informante faz uso de outra expressão: “*mundo pecaminoso*”. Novamente, verifica-se que a metáfora permanece presente, pois o mundo em si não realiza ações como, por exemplo, a de pecar. Por isso, infere-se que as pessoas são retratadas como o mundo. A recategorização metafórica manifestada lexicalmente ocorre mais uma vez, já que ainda se está falando acerca do dia do juízo. Mesmo que seja de forma indireta, os ouvintes, por meio do processo cognitivo, conseguem associar essa progressão recategorizadora.

Como fecho dos processos da recategorização metafórica manifestada lexicalmente, é possível identificar tal aspecto quando o enunciador fala que haverá a “*condenação dos homens ímpios*”. Mais uma vez, verifica-se que a expressão utilizada recategoriza “*o dia do juízo*”. Se for juízo, é necessário ter um julgamento e, conseqüentemente, uma condenação ou absolvição dos réus, estes representados por “*homens ímpios*”. Outro detalhe importante é que todas as expressões estão mencionadas no texto, mesmo que o ouvinte necessite acionar o processo cognitivo, não é difícil fazer tal associação entre os objetos de discurso que foram a todo o momento recategorizados por meio das metáforas.

Quanto à análise da recategorização, percebeu-se que um mesmo referente e/ou objeto de discurso (*dia do juízo*) sofreu transformações durante o texto oral e foi recategorizado metaforicamente de outras maneiras. Primeiramente ele apareceu como *o mundo destruído pelo fogo*; em seguida foi reconstruído como *o mundo pecaminoso*; por fim, foi recategorizado como *a condenação dos homens ímpios*. Assim, ratifica-se o que Lima

(2007) chama de recategorização metafórica manifestada lexicalmente, que consiste “basicamente, numa retomada total de um referente (anáfora direta correferencial), seguida de uma recategorização cognitiva, por metáfora” (LIMA, 2007, p.90).

A argumentação também foi observada no presente estudo, haja vista o caráter argumentativo do gênero Sermão oral e porque “nas recategorizações lexicais explícitas, o subtipo argumentação, já definido anteriormente, tem natureza discursiva” (LIMA, 2007, p.83). Nesse sentido, em se tratando do uso dos argumentos, foi possível identificar que o informante utilizou pelo menos três argumentos: argumento do vínculo causal, argumento de autoridade e a interação entre o ato e a pessoa. Tais usos evidenciam o caráter persuasivo do citado gênero.

O primeiro argumento (vínculo causal) acontece quando o informante diz: “(...) *todo mundo que nascia já era batizada como criança porque se não não seria um cidadão*”. Nesse sentido, o ato de ser batizado faz com que um sujeito seja ou não um cidadão. Assim, o batismo gera um vínculo que dá condições de ser um cidadão, motivo pelo qual era necessário ser batizado.

O segundo argumento (autoridade) aparece quando o enunciador encadeia a seguinte sequência discursiva: “(...) *um dos pais da igreja conhecido Santo Agostinho disse que todas as coisas a igreja tinha cumPRido então eles não esperavam nada...*” Observa-se que o informante recorre a um nome de prestígio, que é Santo Agostinho. Um nome de grande relevância para o domínio religioso cristão, pelo fato de o religioso ser um estudioso do cristianismo. Assim, o locutor sai de cena e passa a ocupar um lugar de portador do discurso de autoridade, não dele próprio, mas de Agostinho.

O terceiro e último argumento (interação entre ato e pessoa) aparece no seguinte trecho: “(...) *então sempre se falava você tem que fazer as coisas direitinho porque o dia do juízo vai VIR e se você tiver em pecado você será destruído...*” Esse último argumento mostra que as ações que os sujeitos realizam evidenciam quem eles são. Desse modo, fazer as coisas certas, de acordo com o ponto de vista religioso, faz com que determinado sujeito não sofra a “condenação”. Além do mais, os atos revelam quem determinada pessoa é.

A análise dos aspectos provindos da Argumentação evidencia o caráter persuasivo do gênero Sermão oral. Além do mais, é possível afirmar que o gênero em estudo é

argumentativo e visa à persuasão dos ouvintes, pois o chefe religioso se utiliza, a todo o momento, de técnicas argumentativas com fins persuasivos. Assim, acredita-se que os constructos teóricos da Linguística Textual e da Argumentação podem contribuir de maneira significativa para o estudo mais profundo do gênero Sermão oral, expandindo-se para outros gêneros do domínio religioso.

## 5 Considerações finais

Para um maior aprofundamento desse estudo, que se utiliza de categorias da Argumentação e da Recategorização, é necessário cumprir alguns pontos importantes: a) observar outros gêneros orais e/ou escritos do domínio discursivo religioso, procurando descrever como acontecem tais processos referenciais nesses possíveis gêneros textuais; b) aprofundar os estudos em outros processos referenciais como, por exemplo, a dêixis; c) observar os referentes como objetos de discurso sociocognitivamente motivados; e d) ampliar os estudos em Argumentação, observando a tipologia argumentativa e a disposição dos argumentos.

A partir desse trabalho, os estudos da Referenciação podem trilhar outros domínios discursivos, como foi mostrado com o domínio religioso, bem como uma possível contribuição, de algum modo, para os estudos dos gêneros orais argumentativos e persuasivos. Outro aspecto importante é a aplicação da Recategorização metafórica manifestada e não manifestada lexicalmente no gênero Sermão oral. Acredita-se que ainda não se têm trabalhos que tratem desse tema de forma exaustiva.

Assim, o presente trabalho tomou como ponto de partida os estudos de Lima (2007), no que respeita ao estudo da Recategorização em duas vertentes, em que a autora propõe algumas classificações para o fenômeno da Recategorização. Ainda, segundo a mesma autora, numa perspectiva sociocognitivista, esse processo se dá de forma dinâmica e de negociação entre os atores sociais. Além disso, buscou-se em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) a sustentação teórica dos estudos da Referenciação.

Acredita-se que a pesquisa conseguiu caminhar em direção ao objetivo do estudo, pois recorreu às duas linhas (Argumentação e Recategorização) como mecanismos teórico-

metodológicos e aplicou as categorias elencadas no gênero em estudo. No entanto, as conclusões que foram alcançadas são provisórias, já que não há uma resposta definitiva. Por esses e outros motivos, é necessário realizar outras pesquisas no sentido de ampliar essa investigação no espaço religioso cristão.

Retornando à pergunta que norteou o trabalho: o gênero Sermão oral apresenta marcas da Argumentação e da Recategorização Metafórica (manifestada ou não lexicalmente) para que seja efetivado enquanto gênero textual? Verificou-se que os aspectos argumentativos e referenciais interagem entre si, permitindo que o Sermão oral aconteça de maneira negociada e organizada entre os atores sociais.

### Referências

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 330p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Rediscutindo o princípio de construção negociada dos objetos de discurso. **Revista de Letras**, Fortaleza/CE, v. 2, n.36, p.63-77, jul./dez. de 2017.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LIMA, S. M. C. Recategorização metafórica e humor: uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Orgs.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares**: referenciação e outros domínios discursivos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 74-103.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

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

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. **Construction des objets de discours et categorisation: une approche des processus de référenciation**. In: BERRENDONNER, A. e M-J REICHLER-BEGUELIN (eds). 1995, pp. 273-302.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

PERELMAN, Chain, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SILVA, Lucas Nascimento. **O orador Jesus Cristo e suas técnicas argumentativas**: um estudo retórico no Sermão do Monte. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Orientador: Gilberto N. Telles Sobral. Salvador, 2013.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROCHA, Max Silva da; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Análise retórica do gênero discursivo sermão oral. **Polifonia**, Cuiabá/MT, v. 25, n.37.1, p.88-106, jan./abr. de 2018.



## A LINGUAGEM NÃO VERBAL EM GÊNEROS DA ESFERA PUBLICITÁRIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA MULTIMODAL

Talita Ferreira da Silva de Brito Arruda (UECE)  
*talita.ferreiras@yahoo.com.br*

Suelene Silva Oliveira (UECE)  
*sueleneoliveira@gmail.com*

**Resumo:** Resultados de exames de avaliação em larga escala que avaliam a competência leitora, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), apontam para a necessidade de se desenvolver a capacidade de interpretação também de textos multimodais por alunos da educação básica. É sabido, porém, que, em consonância com os muitos livros didáticos adotados nas escolas públicas do país, as aulas de língua portuguesa tendem a privilegiar gêneros escritos e em linguagem verbal na tentativa de se formarem leitores proficientes. Diante disso, este trabalho visa a apresentar uma proposta de atividade com vistas à formação leitora no tocante à multimodalidade textual. Para isso, propomos uma atividade de leitura e produção de textos da esfera publicitária. À luz da Linguística Textual, numa perspectiva sociocognitivo-interacional de texto e leitura, e com as contribuições teóricas de Solé (1998), Marcuschi (2008), Franco (2001), além de Kress e Van Leeuwen (2006) e seu aparato teórico sobre a Gramática do Design Visual (GDV), realizamos um estudo-piloto de um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional (Profletras) da Universidade Estadual do Ceará. Em uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza, com um grupo amostral voluntário, desenvolvemos uma oficina de leitura-produção-leitura de textos multimodais da esfera publicitária, tendo em conta que esses processos são imbricados, e que o ensino de ambos se perpassa. A partir da análise de textos trazidos pelos alunos e utilizando um evento da escola como mote para a produção, os alunos desenvolveram uma consciência das possibilidades de expressão de sentidos dos elementos não verbais em textos que se propõem a seduzir o leitor e persuadi-lo a algo, como panfletos e encartes. Consideramos, portanto, que nosso trabalho possa apresentar contribuições para as práticas docentes relativas ao desenvolvimento da competência leitora de textos multimodais.

**Palavras-chave:** Ensino. Leitura. Multimodalidade

### 1 Introdução

Este trabalho é fruto do estudo-piloto de um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional (Profletras) da Universidade Estadual do Ceará e se concentra em uma proposta de atividade de leitura de textos multimodais do gênero anúncio, valendo-se da produção de panfletos como subsídio para o desenvolvimento da compreensão leitora de

textos multimodais da esfera publicitária por alunos do 7º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Fortaleza.

O visto que o conjunto de ações pedagógicas realizadas tem como objetivos: a) diagnosticar as dificuldades de compreensão leitora dos alunos em textos multimodais; b) analisar como os aspectos multimodais (como a inserção de imagens, as cores e o layout) são manipulados na composição de panfletos produzidos pelos alunos, de modo a contribuir para a construção dos sentidos desejados por eles, além de c) verificar se a sequência de atividades e ações pedagógicas colaboraram no desenvolvimento da compreensão leitora de outros textos da esfera publicitária.

Os participantes do estudo são alunos de uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza – CE e vivem na comunidade onde a escola está inserida ou em localidades circunvizinhas, as quais são contempladas por diversos projetos sociais, que costumam ser divulgados por meio de panfletos informativos. No entanto, constatamos que muitos alunos buscavam obter com professores e núcleo gestor da escola informações explícitas no impresso, o que fomentou a dúvida sobre o grau de compreensão dos alunos no tocante à linguagem não verbal, tão presente em gêneros da esfera publicitária e tão importantes para a construção do sentido nessa área, que tem como principais propósitos a sedução pela linguagem e a persuasão do público.

Ademais, sabe-se que exames em larga escala e avaliações externas, como o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avaliam a competência leitora de alunos da educação básica, considerando a linguagem multimodal presente em diversos textos, mas também apontam um desempenho ainda insuficiente. Todavia, documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa e seus eixos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preveem o ensino processual de leitura e produção de textos multimodais. Por outro lado, livros didáticos adotados pelas escolas públicas ainda trazem abordagens pouco efetivas de textos multimodais e, embora os contemplem em alguma medida, continuam privilegiando o texto, quando escrito, em linguagem verbal em detrimento do não verbal.

Diante disso, buscamos contribuir para reduzir as deficiências de leitura dos alunos no tocante a textos multimodais, promovendo uma oficina de leitura-produção-leitura de gêneros da esfera publicitária, considerando as múltiplas semioses que os permeiam, de modo a promover o desenvolvimento de estratégias metacognitivas que colaborassem para o melhor desempenho dos alunos na compreensão leitora de textos multimodais da esfera supracitada.

## 2 Referencial teórico

Nosso trabalho é fundamentado, à luz da Linguística Textual, numa perspectiva sociocognitivo-interacional, em estudos relacionados à leitura, aos textos multissemióticos, e à linguagem do *design* e da publicidade, priorizando o ensino do processo leitura-produção-leitura de gêneros multimodais da esfera publicitária.

A concepção de texto, ao longo dos anos, acompanhou o que se pensava sobre língua, sendo visto, inicialmente como artefato lógico do pensamento, depois como “um produto da codificação de ideias de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico” (CAVALCANTE, 2017, p.18) e, atualmente, não se concebe mais a o texto como apenas um reflexo de um dizer nem apenas uma decodificação, visto que já se compreende que o texto somente se realiza no processo interacional. Cavalcante (2017, p.19), evocando o entendimento de Beaugrande sobre texto, esclarece que, nessa concepção, ele “é tomado como um evento no qual sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências”.

Adotando, neste trabalho, a terceira concepção, entendemos o texto como o lugar de interação entre os sujeitos sociais compreendidos na atividade e o sentido como uma negociação entre eles, concordando com Beaugrande (1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80), ao afirmar que “é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Assim, Marcuschi (2008, p. 80) elenca implicações diretas desse entendimento, frisando que o texto é, portanto, visto como um sistema de conexões entre vários outros; é evento interativo; compõe-se de elementos

multifuncionais e, considerando nosso objeto de estudo - o texto multimodal, destacamos que o autor também afirma que “o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*”.

Ora, se a construção do texto se dá também por aspectos não verbais<sup>1</sup>, é prudente considerar que o sentido dos textos também se faz presente nesses elementos e que a negociação entre eles, para que obtenha êxito, deve considerar as múltiplas sutilezas ali presentes. Todavia, é possível depreender que o insucesso de muitos leitores no intento de compreender textos multimodais se deve também ao olhar de desconfiança de tantos para a natureza multissemiótica de alguns textos, negando a eles até mesmo o *status* de texto.

Embora já se possa ver algumas mudanças quanto à situação exposta, destacamos que isso se deve aos estudos de alguns autores que, nos últimos anos, vêm levantando discussões sobre a multimodalidade enquanto atributo textual. A exemplo disso, Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 56) destacam a necessidade de “considerar a materialidade [textual] como não exclusivamente verbal”, exigindo, portanto, “um olhar multimodal sobre as estratégias textual-discursivas”. Ou seja, ademais de um cotexto multissemiótico, é fundamental a consideração desses elementos ao transpor a materialidade textual.

Uma vez que nosso trabalho se dedica a apresentar uma proposta de intervenção que contribua para o desenvolvimento da competência leitora de alunos, no tocante a textos multimodais, entendemos a leitura como um processo sociocognitivo-interacional, que é social, porque mobiliza os conhecimentos prévios do leitor, que se dão pelas suas vivências, experiências e lugar no mundo; é cognitiva porque ocorre por processamentos cognitivos; e é interacional porque a produção do sentido acontece por meio da interação entre o leitor, o texto e o autor, num processo complexo, inacabado e colaborativo.

Quanto ao caráter cognitivo atribuído à leitura, concordamos com Marcuschi (2008) que nossa compreensão se dá por esquemas cognitivos, que são ativados pelo nosso sistema sociocultural, internalizados ao longo da vida. Acreditamos, portanto, que se faz necessário ampliar o repertório dos leitores no que diz respeito às diversas estratégias empregadas na

---

<sup>1</sup> Adotaremos, durante o texto, a designação “não verbal” para a linguagem que extrapola o âmbito das palavras.

composição de textos multimodais. Como nosso trabalho é direcionado para textos da esfera publicitária, entendemos ser necessário que se façam conscientes as representações coletivas - sociais - já existentes, como as noções significativas de alguns aspectos multimodais, como cores e seus efeitos de sentido, por exemplo; e as representações individuais.

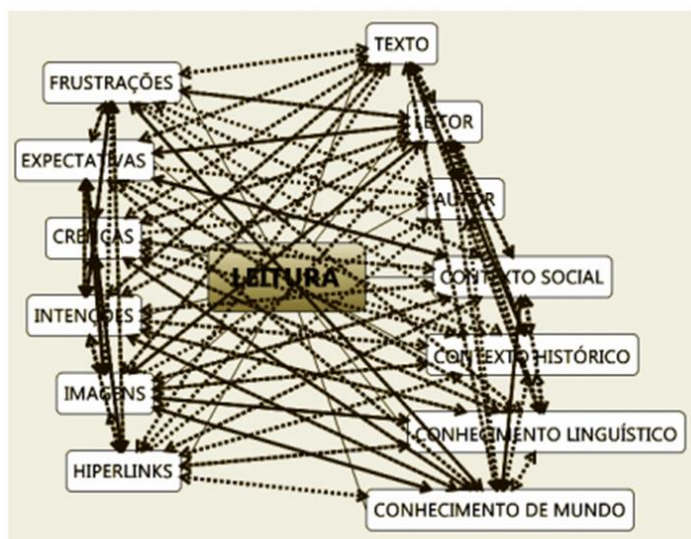
Além disso, concordamos com Solé (1998, p. 70) que o leitor lança mão de estratégias, que ela define como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, como sua avaliação e possível mudança” e são de ordem cognitiva e metacognitiva, as quais tornam possível a compreensão leitora. Portanto, a escola deve colaborar para o desenvolvimento dessas estratégias a fim de promover o desenvolvimento da competência leitora. A autora defende ainda que

quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Solé (1998, p. 24)

Embora as estratégias de leitura de Solé (1998) tenham sido propostas para textos verbais, entendemos que, se atualmente a comunidade linguística já entende texto como algo que suplanta as definições centradas na palavra e expande esse entendimento para as noções que consideram outras semioses que compõem não somente o cotexto, mas também os sentidos construídos a partir dele, acreditamos que estratégias de leitura possam contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora inclusive de textos multimodais.

Reforçando o que preconiza Marcuschi (2008), no tocante à visão do texto como um sistema complexo, Franco (2001) aciona a Teoria da Complexidade para explicar o processo da leitura. Vejamos:

FIGURA 1 – Esboço da Teoria da Complexidade



Fonte: Franco (2001, p. 42).

A imagem evidente no exemplo 2 apresenta diversos elementos que compõem a leitura enquanto um processo complexo, reforçando que, para ler proficientemente, o leitor, inserido em um contexto, lança mão de seus conhecimentos prévios; e que o autor e o texto concorrem em pé de igualdade, por assim dizer, para que a leitura aconteça. Discordamos, porém, da presença do elemento “imagem” no diagrama, uma vez que acreditamos que o texto possa ser composto também por imagem e não somente por palavras. Logo, a imagem não está apartada do texto, mas o compõe.

Atualmente, os textos multimodais têm se apresentado em praticamente todos os nichos da sociedade de modo predominante – ainda mais que no século passado. A atratividade das imagens, das cores e a necessidade de velocidade na comunicação têm contribuído para que múltiplas semioses compunham textos de diversos gêneros. Contudo, reforçamos que a multimodalidade textual não é uma novidade do século 21. Ao contrário, lembramos que as pinturas rupestres, manifestavam-se por desenhos e símbolos e compunham os primeiros textos “escritos”<sup>2</sup>.

Nesse contexto, a publicidade é uma esfera que sempre se valeu abundantemente de outros elementos que não a escrita para compor suas campanhas e, com os aparatos

<sup>2</sup> Consideramos também que sons e outras semioses são tão antigas quanto é o *Homo sapiens* e, portanto, a multimodalidade sempre fez parte da comunicação humana, logo, sempre compôs textos.

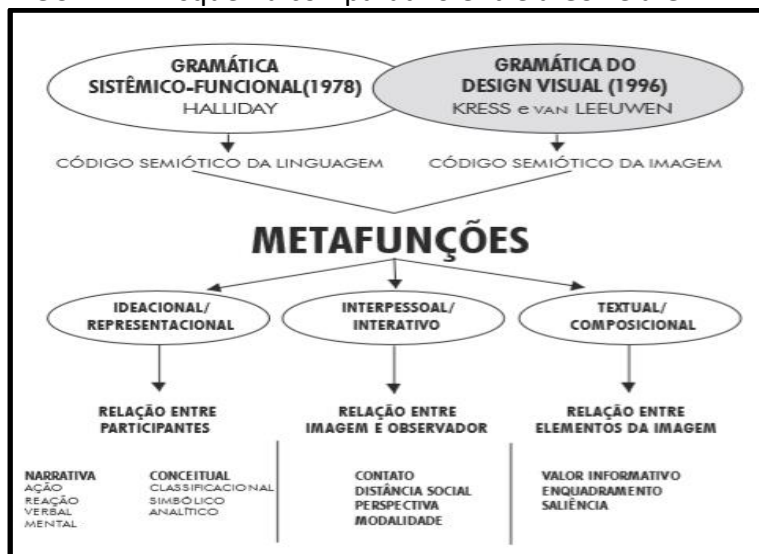
tecnológicos com os quais contamos atualmente, como *softwares* de edição de imagens e suportes físicos e virtuais cada vez mais criativos e inusitados, textos publicitários têm sido cada vez mais utilizados como *corpus* de pesquisas no campo da multimodalidade.

Devido ao foco do nosso trabalho voltar-se para a compreensão leitora de textos multimodais, optamos por contar com as contribuições de Kress e van Leeuwen (2006), que desenvolveram a Gramática do *Design Visual* (doravante GDV) como uma proposta de análise de imagens na perspectiva da Semiótica Social, por considerarem que a construção de qualquer signo é motivada por interesses posicionados num contexto social. Segundo Oliveira-Nascimento (2014, p. 28):

Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram uma gramática do design visual, referente às expressões da cultura ocidental, baseados nas categorias socialmente convencionadas, ou códigos, de expressão do *design*, oferecendo ferramenta para os estudos que descrevem textos que se utilizam de mais de um modo comunicacional, ou seja, textos multimodais. Tal gramática volta-se para a necessidade de se desenvolverem métodos de estudos destes textos desafiadores para os estudiosos da língua.

Ainda sobre GDV, ressaltamos que ela se vale das metafunções da Gramática Sistemática Funcional (GSF) de Halliday (1985), adaptando-as para a imagem. Almeida e Fernandes (2008, p. 3) apresentam, em um quadro comparativo, as metafunções da GDV e a correspondência a GSF. Nosso trabalho lançará mão da metafunção composicional. A saber:

FIGURA 2 – Esquema comparativo entre a GSF e a GDV



Fonte: Adaptado de Almeida e Fernandes (2008)

Entendemos que a linguagem e nomenclaturas adotadas pela GDV, além de serem complexas para alunos de ensino fundamental, é menos prática em se tratando de didática. Encontramos, porém, semelhanças entre os sistemas da metafunção composicional e os princípios básicos do design, propostos por Williams (1995) para o planejamento visual. Vejamos:

QUADRO 1 – Comparação entre as metafunções da GDV e os princípios básicos do design

Sistemas da metafunção composicional da GDV (Kress e van Leeuwen, 2006)	Princípios básicos do <i>design</i> (Williams, 1995)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor de informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> </ul>
Direita e esquerda (polarização); topo e base (polarização); centro e margem (centralização).	Agrupamento de itens; unidades visuais, posicionamento.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saliência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contraste</li> <li>• Repetição</li> </ul>
Plano de fundo ou primeiro plano; tamanho; contrastes de tons e cores; diferenças de nitidez.	Diferenciação por cor, tipo; tamanho, espessura de linha, forma, espaço; Repetição de cor, forma, textura, tamanho, espessura e relações espaciais.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturação/enquadramento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinhamento</li> </ul>
Linhas divisórias ou de estruturação reais.	Ligação visual com outros elementos da página.

Fonte: Elaboração própria

Ressaltamos que, com a proposta do quadro, não pretendemos desqualificar a GDV, mas propor uma espécie de transposição didática em decorrência das oficinas de leitura-produção-leitura de textos multimodais que terão como público estudantes de ensino fundamental. Contudo, não negamos a grande contribuição dos estudos de Kress e van Leeuwen (2006) e concordamos com os autores, uma vez que, nas palavras de Custódio Filho (2011, p. 75), [eles] entendem que “o papel dos textos multimodais na vida de crianças e adultos é tão importante que nós não podemos simplesmente nos dar ao luxo de deixar a



habilidade de pensar e falar sobre eles (e, de fato, de produzi-los) a um grupo de especialistas”.

Ademais, Dionísio (2014, p. 64) corrobora que “já é senso comum que nossos hábitos de leitura estão sendo reelaborados constantemente. Desta forma, os materiais didáticos e, por decorrência, a postura do professor e as formas de avaliação também devem ser”.

Entendendo que as práticas de leitura e produção de textos devem considerar a multimodalidade, não somente para a leitura de textos multimodais da esfera publicitária, mas também para o acesso à linguagem científica, às tecnologias e à construção da cidadania, concordamos com a autora, que defende que “a compreensão destes *gêneros*<sup>3</sup> exige de seus leitores familiaridade com a tessitura entre as linguagens utilizadas, com as convenções apresentadas, ou seja, as convenções do design”. (DIONÍSIO, 2014, p. 64)

Reforçamos que o ensino da leitura e da produção do texto multissemiótico é uma necessidade generalizada, tendo em vista a sociedade em que nos inserimos e suas especificidades. Assim como Marcuschi (2008, p. 243), defendemos que os textos multimodais também são lidos de maneira especial, pois há de se considerar inúmeros “dizeres escondidos” em sua composição. Ademais, estamos na era dos multiletramentos, e saber ler o texto escrito não garante que o leitor esteja apto a compreender textos que apresentam múltiplas semioses. Os próprios documentos oficiais já apontavam, há mais de uma década, para essas necessidades:

A lógica de uma proposta de ensino que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturalmente hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. (BRASIL, 2006, p.28-29)

---

<sup>3</sup> Embora a citação se referisse a gêneros da esfera científica, publicitária e tecnológica, é prudente destacar que não entendemos texto e gênero como sinônimos. Segundo Bezerra (2017), o que é construído ou “materializado” em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível naquela situação.

Nesse sentido, elegemos textos - panfletos - que verdadeiramente fizeram parte das práticas sociais do público-alvo da pesquisa, a fim de tornar a leitura mais significativa e de mostrar que a publicidade, enquanto linguagem da sedução, se vale de múltiplas semioses para atingir objetivos específicos.

Uma vez que, na esfera publicitária, circulam inúmeros gêneros, e que nossa oficina conta com a produção textual como parte do processo, precisamos eleger um gênero para esse momento. O eleito foi o panfleto, e a fim de evitar possíveis discussões sobre o *status* de gênero ou de suporte atribuído a ele, defendemos que se trata de um gênero, uma vez que outros, como convites (cortesias de eventos) e *flyers* (santinhos religiosos) circulam no mesmo tipo de suporte, com funções sociais diferentes. Costa (2008, p. 146) define panfleto como “texto publicitário curto, impresso em folha avulsa, com distribuição corpo a corpo feita em locais de grande circulação”.

### 3 Procedimentos metodológicos

A oficina contou com um grupo amostral de 12 alunos voluntários de uma turma de 7º ano do ensino fundamental e ocorreu em 15 horas-aula, durante o contraturno das aulas regulares da turma. A carga horária foi distribuída em quatro etapas:

- a) 1ª etapa - Aplicação das atividades de leitura com base no *corpus* captado pelos alunos participantes - textos da esfera publicitária (4 horas-aula).
- b) 2ª etapa - Produção de panfletos - planejamento do texto, produção efetiva do texto, compartilhamento de resultados, produção final dos textos (5 horas-aula).
- c) 3ª etapa – Leitura de textos multimodais do gênero panfleto (5 horas-aula).
- d) 4ª etapa – Compartilhamento de saberes e estratégias de leitura (1 hora-aula).

Inicialmente, algumas semanas antes da oficina, solicitamos aos alunos que reunissem panfletos que recebessem durante duas semanas e os levasse para a sala de aula. O objetivo era produzir atividades de leitura com textos que efetivamente circulassem em suas práticas sociais. Ao analisarmos o *corpus*, identificamos que havia, além de panfletos, outros gêneros da esfera publicitária, como folders, *flayers* (santinhos religiosos), bilhetes de loteria e encartes comerciais. Isso nos levou a crer que, embora o panfleto seja um gênero

comumente presente nas práticas sociais de moradores dos centros urbanos, sua identificação pode ser complexa, visto que, em virtude do grau de proximidade com outros gêneros da esfera publicitária, no tocante a sua forma, propósito comunicativo e modo de circulação, acaba por se confundir com eles.

Assim, utilizamos encartes e panfletos para a primeira etapa da oficina, produzimos as atividades de leitura e identificamos que a concepção de texto da maioria dos alunos centrava-se no texto verbal. Vejamos um exemplo de atividade:

### Exemplo 1

<p>Texto 1</p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você acha que isso é um texto? Por quê?</li> <li>2. Onde você costuma ter contato com esse tipo de material?</li> <li>3. Como se chama esse tipo de material?</li> <li>4. Que informações eles costumam apresentar?</li> <li>5. O que esse texto deseja comunicar?</li> <li>6. O que representa o símbolo entre as palavras que compõem o nome da empresa anunciante?</li> <li>7. Como estão as pessoas na fotografia? Por que você acha que elas estão assim?</li> <li>8. Que cores são predominantes no texto? A que elas remetem?</li> <li>9. Quais as informações mais importantes do texto? Que tipo de destaque é dado a elas?</li> <li>10. Você compraria o serviço anunciado? Por quê?</li> </ol>
---	---


As questões 1 a 4 visaram a diagnosticar a familiaridade com o gênero, a esfera enunciativa e, principalmente, ampliar a concepção de texto dos alunos, considerando semioses da língua além da palavra escrita. As questões seguintes objetivaram a identificação do propósito comunicativo, a compreensão de elementos não verbais e de estratégias de composição não aleatórias por parte do produtor, como o contraste e o



A terceira etapa retornou à compreensão leitora, quando, novamente, os alunos foram submetidos a atividades de leitura. Vejamos um exemplo:

#### EXEMPLO 4

Texto 1



The flyer for 'Ótica Veneza' features a yellow background with green and red accents. At the top left is a logo of an eye. To the right are two phone numbers: 3236.4024 and 98549.2115. Below the logo is the text 'Ótica Veneza' and 'A opção certa para uma visão perfeita'. A green banner reads 'Armações de Marcas'. A red banner below it says 'Crediário Próprio em até 6x sem juros' with a small image of glasses. A large blue banner in the center states 'NA COMPRA DO SEU ÓCULOS COMPLETO VOCÊ GANHA'. Below this, a red starburst contains '10% desconto' and a large red '30%' is prominently displayed. At the bottom, the address 'RUA NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS, 1069 CRISTO REDENTOR - FORTALEZA - CE' is written in small black text.

1. Quem é o anunciante desse texto? Como essa informação aparece no texto?
2. O que o texto anuncia?
3. Elas estão espalhadas pela folha ou em blocos? Como isso contribui para a construção do sentido?
4. Em que posição na folha estão as informações mais importantes? Como elas estão destacadas? Por que isso ocorre?
5. Houve contraste entre a cores do fundo e as das letras ou figuras?
6. Qual o grau de importância das informações em letras menores no texto? De que modo isso contribuiu para a melhor compreensão do texto?

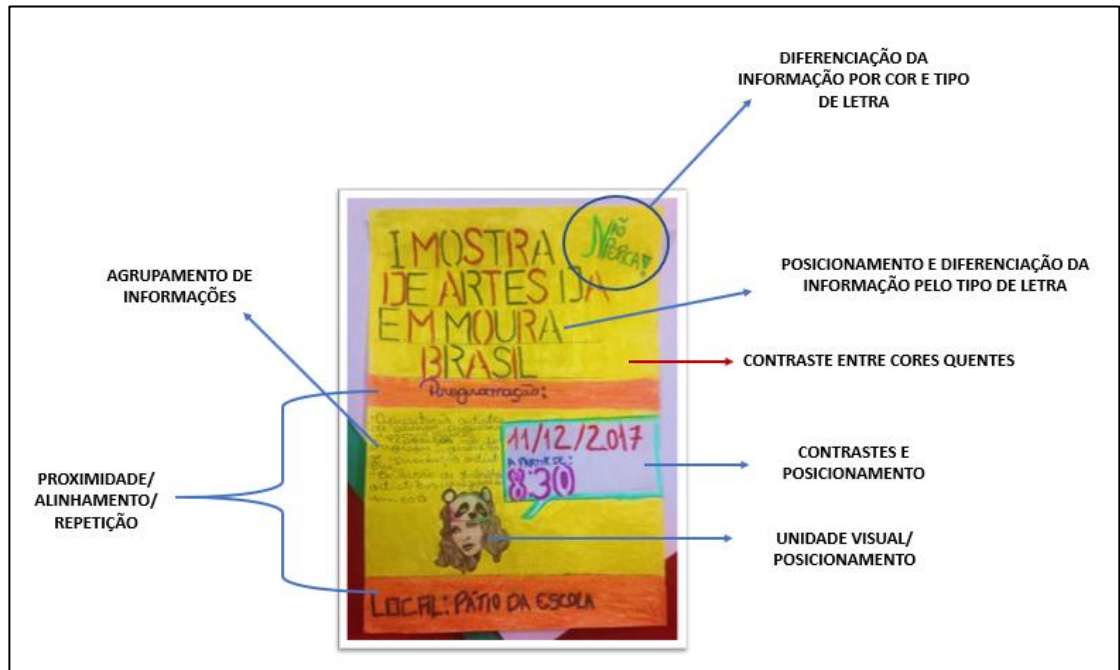
#### 4 Análise dos dados

Na primeira etapa, constatamos uma compreensão rasa dos alunos sobre os sentidos produzidos por elementos multimodais, ocasionados por falta de conhecimento enciclopédico ou por crença no senso comum sobre a função “ilustrativa” dos elementos não verbais. Tal constatação se deu a partir de resposta como “Isso não é um texto!” ou “Tem texto e imagem na folha.”.

Durante a elaboração do panfleto e das orientações acerca dos princípios básicos do *design*, percebemos que os alunos tinham a preocupação com o planejamento do texto, especialmente com a inclusão de elementos não verbais. A seguir, constatamos a presença dos princípios básicos do *design* – proximidade, alinhamento, contraste e repetição – na produção textual.



## EXEMPLO 5



Ademais, as respostas das atividades de leitura aplicadas posteriormente às produções dos panfletos revelaram maior preocupação com os elementos multimodais, uma vez que a concepção de texto dos alunos já transpunha a ideia de linguagem verbal. Além disso, notou-se também a preocupação dos leitores com o implícito, o sugerido por elementos multimodais, como cores, posicionamento de informações pela relevância ou estratégia persuasiva do autor e propósito comunicativo. A exemplo, obtivemos respostas para perguntas sobre o texto 1 (EXEMPLO 4), como “As informações sobre o preço têm vermelho porque é uma cor que chama a atenção.” E fato, a cor vermelha está presente nos balões e faixas que destacam as formas de pagamento e parcelamento de valores e na fonte em tamanho maior que destaca o desconto de 30. Assim, fica evidente que alguns elementos multimodais passaram a ser compreendidos como elementos textuais eivados de sentido ou, minimamente, contribuem em alguma medida para sua construção.

## 5 Resultados obtidos

Admitimos a complexidade do gênero panfleto, que como já constatado, pode facilmente confundir-se com outros gêneros da esfera publicitária. Todavia, ao elegermos outros textos trazidos pelos alunos e submetê-los a atividades de leitura em que poderiam

inclusive comparar formas, conteúdos e propósitos comunicativos, percebemos, em alguma medida, uma tomada de consciência no tocante às distinções entre os gêneros utilizados na publicidade.

Além disso, embora tenhamos seguido na contramão dos trabalhos na área do ensino de língua portuguesa, que utilizam a leitura como modo de desenvolver a competência escrita, optamos por verificar que contribuições poderiam gerar o movimento contrário, uma vez que o foco da atividade é a competência leitora. Reconhecemos, portanto, a importância da produção textual – multimodal, no caso do nosso trabalho, - para o desenvolvimento da leitura – também de textos multimodais, já que a manipulação dos elementos não verbais com as intervenções (inclusive sobre composição) promoveram maior interação entre os alunos-leitores e os textos da esfera publicitária que apresentavam elementos multimodais não apenas como meras ilustrações, mas como parte do texto.

## **6 Considerações finais**

Além das relevantes contribuições que a produção escrita traz para a compreensão leitora e vice-versa, consideramos que a situação real de comunicação é essencial tanto para a produção como para a leitura do texto multimodal, visto que, inserido em práticas não artificiais e contextualizadas, é que o texto se manifesta e pode ser verificado como evento comunicativo.

Portanto, defendemos que o professor pode e deve incluir em suas aulas atividades de leitura outras, além livro didático, visto que as práticas socioculturais de cada meio podem apontar necessidades distintas de interação e podem revelar motes para as manifestações linguísticas por diversas semioses.

Ademais, julgamos imprescindível o papel do professor não apenas no processo de orientação e facilitação do processo de desenvolvimento da leitura, mas na modernização, por assim dizer, da concepção de texto vigente no meio escolar não apenas entre aprendizes, mas culturalmente difundido entre e por professores. É relevante dizer que não queremos, com isso, atribuir ao professor da educação básica a culpa pelas deficiências leitoras dos alunos, mas destacar sua importância nas mudanças há muito necessárias nas práticas docentes.

Esperamos, com esse relato de prática, que a proposta de atividade explanada possa ser replicada com as adaptações necessárias às especificidades de cada turma e contribua para o desenvolvimento da competência leitora de alunos no tocante ao texto multimodal.

## Referências

ALMEIDA, Danielle; FERNANDES, José David Campos. **Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra**. In: ALMEIDA, D. B. L. (Ed.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 11-31.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º. e 4º. ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. vol. 1. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. In: *Revista do GELNE*. Piauí. vol. 2, n.2 p. 56-71, 2010.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. p. 52 a 109. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2008.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Ângela Paiva Dionísio (org.). *Série Experimentando Teorias em Linguagens Diversas* Recife: Pipa Comunicação, 2014. ()

FRANCO, Cláudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In.: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Sílvia. B. A; FRANCO, Cláudio de Paiva. **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de letras, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.



KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2ed. Londres: Routledge, 2006.

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

OLIVEIRA-NASCIMENTO, Suelene Silva. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WILLIAMS, Robin. **Design para quem não é design: noções básicas de planejamento visual**. Tradução de Laura Karin Gillon. 4a ed. São Paulo: Callis, 1995.

## ORALIDADE EM FOCO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS SEMINÁRIO ESCOLAR, LETRA DE MÚSICA E MÚSICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Vânia Maria Oliveira de Araújo (UECE)<sup>29</sup>  
vaniajopelu@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma proposta de ensino de Língua Portuguesa denominada *Projeto Transdisciplinar Tom Brasil Escolar: uma experiência de oralidade, leitura e escrita nas aulas de português*. Esta proposta foi desenvolvida em forma de projeto com turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Surgiu a partir da necessidade de motivar alunos que apresentavam baixo comprometimento e grande superficialidade em suas relações com o ensino aprendizagem, pouca concentração e mínimo desempenho nas atividades escolares. Objetiva despertar os alunos para a (re) descoberta do prazer da leitura e da escrita, além de inseri-los em práticas de oralidade nas aulas de português a partir do trabalho com os gêneros textuais seminário escolar, letra de música e música. No projeto desenvolvido os alunos analisaram letras de músicas, produziram o gênero seminário e fizeram uma apresentação artístico-musical. O trabalho apresentou resultados satisfatórios, pois com a grande aceitação e participação dos alunos no projeto e as avaliações das atividades desenvolvidas durante todo o processo, pode-se constatar maior envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem, aguçado senso crítico, relativo domínio da argumentatividade, muita criatividade, sensibilidade e talento artístico-musical. Esse estudo está pautado na concepção sociointeracionista da linguagem de Bakhtin (2016), nas discussões sobre oralidade dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN, 1998) e nos estudos sobre música em sala de aula de Ferreira (2001).

**Palavras-chave:** Ensino. Português. Oralidade. Seminário. Música.

### 1 Introdução

Não podemos pensar na educação com a simples visão reducionista de ensinar a ler, escrever e tão somente com o vislumbre da formação profissional. Mais do que isso, a escola precisa se comprometer com a cidadania, formando seres humanos plenos e pensantes, que certamente terão maiores oportunidades na vida dos tempos modernos. Nessa visão de uma educação que busca a formação plena do aluno há uma gama de possibilidades de ações e trabalhos que podem ser realizados com foco na criação de oportunidades.

É de amplo conhecimento que a vivência musical dentro da escola e da sala de aula possibilita o trabalho das emoções, o desenvolvimento da sensibilidade, a percepção

---

<sup>29</sup> Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Pesquisadora e bolsista da CAPES. Mestranda do Programa Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Sete de Setembro (UNI7). Graduada em Letras Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

auditiva, a sociabilidade, entre tantas outras coisas. Por meio da educação musical há a possibilidade de desenvolver a oralidade e a criatividade no processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho aborda a música como um gênero textual eficaz para atrair a atenção dos estudantes para as aulas de Língua Portuguesa, possibilitando-lhes reflexão, diálogo e interação.

O papel que queremos que nossos estudantes venham a assumir na sociedade está diretamente vinculado ao tipo de educação que oferecemos.

Observamos hoje algumas dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, algumas relacionadas aos estudantes e outras, ao professor. Ao voltarmos nossa atenção para a questão da aprendizagem e dos processos relacionados que podem ajudar na compreensão de conceitos e apropriação de conteúdos e percebemos que a música é um instrumento que pode contribuir nesse processo.

No contexto escolar, a música ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. Não significa que a música se torne o único recurso de ensino, mas ela pode se tornar um importante recurso facilitador da aprendizagem, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno.

A música pode ser uma atividade divertida e que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão. Pode até mesmo transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos e o oposto também pode ocorrer.

Levar a música popular brasileira, doravante MPB, até a sala de aula por meio de temas instigantes, tais como a ditadura, a mulher na sociedade e a fome, informando, discutindo questões sociais e ainda servindo como pretexto para a aprendizagem descontraída de nossa língua nos diferentes contextos em que ela se apresenta, é uma forma de explorar a comunicação oral e escrita dos alunos e enriquecer, sobretudo, a visão

do mundo em que vivem, proporcionando conhecimentos que vão além da sala de aula e oportunizando um ensino de qualidade.

O ensino de língua portuguesa em algumas escolas públicas tem priorizado o ensino da gramática deixando para segundo plano a leitura, a discussão e a produção de textos que estejam relacionados à prática vivenciada no cotidiano dos estudantes, inferiorizando o sistema público de ensino.

Bakhtin (2016) defende no decorrer de sua carreira acadêmica a utilização do gênero música no âmbito da escola não devendo o professor inferiorizar o gênero textual por não condizer com as exigências do método culto da língua, e dessa forma, mostrarmos as variedades de gêneros que podemos estar trabalhando dentro do ambiente escolar e suas funções específicas, formando alunos para o desenvolvimento do senso crítico, procurando torná-los mais criativos, preparados para viver diante deste mundo globalizado.

É fundamental que a música seja incluída no processo de ensino aprendizagem para o desenvolvimento dos jovens, porque ela proporciona maior interação, socialização, gera hábitos de respeito mútuo, espírito de criatividade e de solidariedade e facilita a compreensão de outros conteúdos estudados.

## **2 Gêneros textuais e ensino**

Falar sobre gêneros textuais não é algo inusitado, tornou-se essencial nos estudos sobre linguagem e ensino. Tidos como fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, os gêneros textuais se configuram como parte constituinte e fundamental da cultura humana. (Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, 1998)

Os PCN adotam a concepção de gênero como forma de inclusão e participação ativa do indivíduo na sociedade. Nesse sentido, os gêneros assumem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem e surgem como um novo desafio para as práticas pedagógicas nas políticas educacionais do Brasil.

Segundo os PCN os gêneros são determinados historicamente, constituindo “formas relativamente estáveis de enunciados”, disponíveis na cultura. Assim, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com outros que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos

como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. (PCN, 1998, p. 21)

Objetivando orientar o trabalho cotidiano do professor os PCN pressupõem práticas de ensino em que o uso da língua seja o ponto de partida e chegada para a aprendizagem, pois “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. (PCN, 1998, p. 19)

Essa visão ampara-se, de uma forma geral, na visão bakhtiniana da linguagem, pois para Bakhtin todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. (Bakhtin, 2006). Seguindo essa reflexão, Bakhtin afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas acima de tudo por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016, p.261)

A partir do conceito de gênero textual como unidade de ensino, tanto em relação à leitura quanto à produção, quando se pretende trabalhar com os textos, torna-se fundamental abordar os gêneros em que eles se concretizam, tomando como base seu aspecto temático, composicional e estilístico.

A língua está sempre em movimento, possibilitando alterações linguísticas constantemente em decorrência do tempo e de seus falantes, os gêneros textuais também vão surgindo de acordo com a necessidade de comunicação social, bem como gêneros já existentes podem cair em desuso com o passar do tempo. Assim, não há como saber quanto tempo um gênero permanecerá na esfera social, pois eles são ilimitados e sujeitos a mudanças, logo, novos gêneros vão surgindo e alguns vão desaparecendo.

A escola deve estar atenta a essa dinamicidade que a linguagem apresenta, porque ela exerce um papel importante na socialização do saber. É na escola que o aluno vai definir o uso e o contexto em que cada gênero é empregado socialmente, tanto na oralidade, quanto na escrita, uma vez que ele mantém contato com os gêneros desde que começa a se expressar por meio da linguagem.

Assim, ao se privilegiar o trabalho com os gêneros de forma contextualizada, levando em consideração os fatores que fazem com que esses gêneros ocupem um lugar importante no contexto social, contribui-se para um ensino e aprendizado essencial, pois, a partir da diversidade de texto é possível trabalhar as diferentes manifestações da linguagem de forma que atenda às necessidades básicas dos alunos ao empregar a linguagem nas práticas sociais.

Cabe ao professor apoderar-se de teorias e estudos que tragam inovações importantes para o ensino e aprendizagem da linguagem, em especial no que tange o trabalho com os gêneros textuais, e utilizar-se daqueles que melhor se adequem as necessidades e ao contexto da escola e dos alunos. Inserir os alunos numa proposta didático-pedagógica inovadora, responsável e atual é sinal de compromisso e responsabilidade diante a educação e a sociedade.

Para trabalharmos o ensino da oralidade selecionamos o gênero oral seminário escolar que enquanto prática de aprendizagem e evento comunicativo é uma orientação dos PCN para se trabalhar com gêneros orais em sala de aula. Além de uma orientação prevista nos documentos oficiais o seminário oportuniza a aprendizagem do oral formal, desenvolve outras habilidades e estratégias da fala pública, tal como a organização e preparação prévia da fala, postura, dentre outras.

Segundo os PCN (1998, p. 25), “Cabe à escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminário (...)”. Portanto, preparar o aluno para práticas de linguagem oral, pública e formal é dever da escola, que deve conduzir esse ensino de forma planejada e sistemática.

As pesquisadoras Meire e Silva (2016) acreditam que o trabalho com gênero seminário é bastante enriquecedor, visto que contempla outras habilidades além da oralidade como a leitura e a escrita. Para as autoras

Numa exposição oral, as atividades linguageiras são utilizadas e redefinidas pelo contexto de produção, configurando-se como um meio eficaz para o ensino de práticas de leitura, escrita e oralidade em situação formal de uso, contribuindo ainda para o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito. (MEIRA, SILVA, 2016, p.70)

Trabalhar com o gênero seminário em sala de aula proporciona a interação e o desenvolvimento de atividades de diversas naturezas aos estudantes, além de estimular a pesquisa e o trabalho em equipe.

Ao sensibilizar e emocionar, ao despertar um maior interesse nos estudantes porque faz parte da rotina deles e ao auxiliar na compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula os gêneros música e letra de música também serão contemplados nesse estudo.

A escolha desses gêneros também está pautada em uma sondagem feita com as turmas sobre o contato e a importância da música na vida deles. Diante dos resultados positivos e da descoberta de algumas aptidões artístico-musicais desses jovens concluímos que poderia ser uma boa estratégia de ensino trabalharmos com música e letra de música nessas turmas.

A música é um gênero discursivo capaz de informar, trazer questionamentos sobre nossa sociedade, além de facilitar o entendimento linguístico e despertar o interesse por diferentes gêneros textuais e pelo conhecimento de nossa língua.

Cabe ao educador planejar atividades que envolvam músicas de diferentes épocas, de diferentes formas, de diferentes compositores, a fim de tornar seu trabalho criativo, despertando a motivação dos estudantes, imaginando infinitas possibilidades de aprendizado relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música. A esse respeito Ferreira (2001) assevera que

Um aspecto bastante interessante com relação ao uso da música em sala de aula é o fato de que ela pode ser utilizada de diferentes formas. "Ela pode, por exemplo, ser instrumentalizada como arte concluída e levar isso para a sala de aula como subsídio para ensinar uma matéria. (...)" Configurando-se como um instrumental de ensino para a língua portuguesa, para o estudo da análise textual, gramatical, literária, etc., assim como também para o ensino de outras línguas e outras disciplinas, pois todas elas têm sua importância cultural. (FERREIRA, 2001)

Percebe-se, portanto, que o trabalho com a música em sala de aula é indispensável, visto tratar-se de uma linguagem universal, capaz de auxiliar no ensino de diversas outras habilidades.

## **4 Projeto Transdisciplinar Tom Brasil Escolar: uma experiência de oralidade, leitura e escrita nas aulas de português**

### *4.1 Questões norteadoras do projeto*

Algumas inquietações nortearam a idealização desse projeto, as quais serão elucidadas no final desse trabalho:

- I. Como motivar jovens alunos desinteressados, com pouca concentração e baixo comprometimento, que apresentam superficialidade em suas relações com o ensino-aprendizagem?
- II. Como incitá-los a experimentar novas formas de apreensão, proporcioná-los maior abertura para o diálogo e atrair sua atenção para as aulas de Língua Portuguesa?
- III. Como proporcionar aos jovens atividades que vão além do currículo e do âmbito da escola a partir de algo faça parte do dia a dia deles?

### *4.2 Objetivos*

#### *4.2.1 Geral*

- Despertar o prazer da pesquisa, leitura e escrita dos alunos.

#### *4.2.2 Específicos*

- Aprimorar práticas de oralidade a partir do trabalho com os gêneros orais em sala de aula.
- Desenvolver o senso crítico, a sensibilidade e criatividade a partir do trabalho com a música e letra de música.
- Proporcionar aos alunos a produção do gênero seminário e oportuniza-los a uma apresentação artístico-musical.

### *4.3 Metodologias do projeto*

#### *4.3.1 Como foi realizado?*



O projeto foi realizado em quatro etapas, durante um mês, que corresponde a quatro semanas, contabilizando um total de dezesseis aulas de cinquenta minutos cada (oitocentas horas/aulas totais).

Na primeira etapa houve a apresentação do projeto às turmas; na segunda, o estudo do gênero seminário; na terceira e quarta etapa aconteceram a realização dos seminários pelos alunos e um show de talentos, culminância do projeto, nomeado Tom Brasil Escolar – Festival de música popular brasileira, onde os alunos puderam se apresentar cantando, tocando e /ou dançando de acordo com o tipo de apresentação escolhida e ensaiada no decorrer das atividades do projeto.

#### *4.3.2 Universo do projeto:*

Cinco salas de aula dos anos finais do ensino fundamental, (6ªA e B, 7ªA, 8ªA e 9ªA), com número aproximado entre 34 a 36 alunos por turma, de uma escola particular filantrópica de Fortaleza-CE, localizada no bairro Maraponga, compuseram o universo do projeto. Durante o projeto algumas atividades foram desenvolvidas na biblioteca, na sala de informática, na sala de multimeios e na quadra da escola.

#### *4.3.3 Sujeitos do projeto*

Os sujeitos envolvidos no projeto foram jovens entre onze e dezoito anos, alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental que estavam matriculados no turno da tarde. Professores de Português, História, Geografia e Música, direção e coordenação pedagógica, colaboradores de multimeios e biblioteca, júri (pessoas convidadas para avaliarem as apresentações) também foram sujeitos envolvidos no projeto, que conduziram algumas atividades, contribuíram com aulas interdisciplinares e avaliações durante as atividades e estudos propostos.

#### *4.3.4 Avaliação*

Antes da apresentação do projeto foi realizada uma avaliação diagnóstica e durante todo seu desenvolvimento os alunos foram avaliados por meio da interação, participação, trabalho em equipe, compromisso, criatividade e desempenho nas atividades de forma contínua e processual.

#### *4.4 descrições das ações desenvolvidas*

##### *4.4.1 Primeira etapa – primeira semana (200 horas/aulas = 04 aulas): apresentação do projeto*

Nas duas primeiras aulas as professoras de português apresentaram o projeto aos alunos, distribuíram o material didático do projeto que será estudado, apresentaram e discutiram as sugestões de temas e músicas (MPB) a serem trabalhados em sala de aula pelas professoras e pelos grupos de alunos que serão formados nos próximos encontros.

Na terceira e quarta aula as equipes foram formadas. Foram organizadas em cada turma aproximadamente doze equipes, cada uma equipe possuía três integrantes, visto que cada turma possuía, em média, 36 alunos, no máximo. Houve também o estudo do material didático proposto, a saber, uma breve história da MPB e movimentos musicais brasileiros (Bossa Nova, Canção Protesto, Tropicalismo, Clube da Esquina, Jovem Guarda e outros).

##### *4.4.2 Segunda etapa – segunda semana (200 horas/aulas = 04 aulas): estudo do gênero seminário*

Na aula um e dois da segunda etapa os alunos estudaram os gêneros seminário, letra de música e música, foram orientados nas pesquisas dos temas escolhidos que fizeram na sala de informática e planejaram, com a ajuda das professoras de português, os seminários que irão apresentar.

Nas duas aulas finais da segunda etapa estudamos as letras das músicas *Que país é esse*, do grupo Legião Urbana e *Rosa de Hiroshima*, de Vinícius de Moraes. As aulas foram elaboradas e realizadas conforme o que estudamos e planejamos para a exposição oral das equipes, seguindo os critérios das etapas do planejamento do gênero seminário.

Ainda houve ensaio das apresentações artísticas de algumas equipes que irão se apresentar no show de talentos *Tom Brasil Escolar*.

#### *4.4.3 Terceira etapa: terceira semana (200 horas/aulas = 04 aulas): apresentação dos seminários*

A apresentação dos seminários aconteceu nessa etapa. Cada equipe se apresentou entre 16 a 17 minutos. A apresentação deveria contemplar o estudo contextual da letra de uma música, assim como também uma breve abordagem de seus compositores/intérpretes; a análise e interpretação da letra da música selecionada e as considerações finais da equipe sobre o tema desenvolvido, seguindo a estrutura e as etapas estudadas do gênero seminário escolar.

#### *4.4.4 Quarta etapa – quarta semana (200 horas/aulas = 04 aulas): realização do show de talentos Tom Brasil Escolar – Festival de música popular brasileira*

Realizado na sala de multimeios da escola o *Tom Brasil* foi um festival de música popular brasileira proporcionado aos alunos participantes do projeto, no qual simulamos um programa de auditório, inspirado no programa *The Voice Brasil*, no qual os alunos fizeram uma apresentação artístico-musical em trio, dupla ou individualmente, com um jurado específico, convidado para avaliar as apresentações, atribuindo uma nota de 6,0 a 10 para cada aluno ou grupo de alunos participantes.

Todas as atividades de todas as etapas, inclusive essa última, foram realizadas dentro do horário de aula de cada turma e coordenadas pela professora de português, idealizadora do projeto, tendo a colaboração dos demais professores e profissionais da escola.

Vale ressaltar que aqueles que se recusaram a participar dessa etapa não tiveram prejuízos em suas notas. Os vencedores do Festival ganharam um prêmio simbólico.

#### *4.5 Resultados alcançados*

Esta proposta de ensino buscou incitar os alunos a experimentar novas formas de apreensão, proporcionando nas aulas de língua portuguesa momentos de interação, aprendizagem e entretenimento a partir da música e de temas escolhidos por eles.

As pesquisas sobre os diversos temas trabalhados por meio das letras de músicas e os conteúdos estudados durante o projeto despertaram interesse nos alunos. Durante todo o processo eles foram envolvidos em atividades nas quais puderam demonstrar aguçado senso crítico, relativo poder de argumentatividade, criatividade, sensibilidade e variados talentos artístico-musicais.

Concluímos, portanto, que o projeto colaborou positivamente com o processo de ensino aprendizagem desses jovens.

## **5 Considerações finais**

Os professores devem buscar alternativas de ensino que estimulem o interesse dos alunos, estratégias que incitem os estudantes a experimentar novas formas de aprender.

A sala de aula se constitui num grande desafio para qualquer professor na atualidade, pois levar o aluno à reflexão, despertar sua criticidade e proporcioná-lo um maior domínio da língua materna são realmente processos complexos, mas que precisam ser trabalhados nas aulas de língua portuguesa e encaminhados de forma agradável e produtiva.

O trabalho com o ensino de língua materna torna-se mais atrativo quando conseguimos transformar o conhecimento para o aluno em algo atrativo, prazeroso e isso requer planejamento, criatividade, coragem e tempo, uma vez que precisamos conhecer os alunos, suas habilidades, dificuldades e estudar o que mais se adequa a cada turma, além de planejar novas formas de ensinar.

Investir numa proposta transdisciplinar de ensino de língua materna, que contemple além do Português, outras áreas do conhecimento como História, Artes e Música é entender que dentre as inúmeras possibilidades que temos para desenvolvermos propostas interessantes de ensino, a transdisciplinaridade proporciona um trabalho enriquecedor e produtivo.

Diante dos resultados obtidos no projeto descrito neste artigo, pode-se afirmar que o trabalho com os gêneros textuais seminário escolar, letra de música e música auxiliou a aprendizagem, despertou interesse para a compreensão e interpretação dos textos e conteúdos trabalhados e contribuiu para que os alunos adquirissem mais compromisso e autonomia na construção do conhecimento e desenvolvessem o senso crítico sem alienação a diversidade de culturas e ideologias.

### Referências

ARAÚJO, D.L; SILVA, W.M. (orgs.). A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: ensino de quinta e oitava séries / terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. I Título. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FERREIRA, M. Como Usar a Música na Sala de Aula. Contexto, 2001.

LEAL, T. F. Gois, S. (orgs). A oralidade na escola. A investigação do trabalho docente como foco de reflexão. 1ª ed. São Paulo: Autêntica editora, 2012.