



MULTILETRAMENTOS
E ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)



Editora UFRB

**MULTILETRAMENTOS
E ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Leilane Silveira D'Ávila

Luciana da Cruz Brito

Maurício Ferreira da Silva

Paula Hayasi Pinho

Paulo Henrique Ribeiro do Nascimento

Rafael dos Reis Ferreira

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (Presidente)

Rubens da Cunha

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Tatiana Polliana Pinto de Lima

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS



Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2023

Copyright©2023 by Ivan Vale de Sousa
Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica

Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão e normatização técnica

Ivan Vale de Sousa

Imagem da capa

<https://pixabay.com/pt/users/geralt-9301>

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98

Mg61

Multiletramentos e ensino de gêneros textuais / Organizador: Ivan
Vale de Sousa. – Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023.
216p.; il.

Este livro traz a discussão das propostas de letramento
realizadas no contexto da Educação Básica ampliando devidos
olhares sobre o trabalho com os gêneros textuais e discursivos
no contexto da sala de aula.

ISBN: 978-65-88622-29-2.

1.Letramento – Gêneros textuais. 2.Letramento – Educação
básica. 3.Metodologia – Análise. I.Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia. II.Sousa, Ivan Vale de. III.Título.

CDD: 372.4

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável
pela Elaboração Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).

Livro publicado em 13 de julho de 2023



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

Sumário

Apresentação

Ivan Vale de Sousa 9

Gêneros textuais/discursivos

Ivan Vale de Sousa 15

Ensinar propaganda na EJA

Edeilson de Jesus Santos Silva 33

Afetividade no Ensino

Elimária Oliveira Lima 57

Reflexões sobre multiletramentos

Auricélia Andrade da Silva 79

A crônica em foco

Ivan Vale de Sousa 101

Sequência didática e ensino

Maria do Livramento Pereira 123

Letramentos, multissemióticos e ensinagem

Ivan Vale de Sousa 145

Ensino historiográfico da ortografia

Maria Elizete Melo de Oliveira 175

Morfema variacional de gerúndio

Valdirene Lemes da Silva 195

Sobre os autores 213

Apresentação

Ivan Vale de Sousa

Ao principiar a produção desta apresentação, indago: *o que são ensinados e aprendidos quando trabalhamos com os multiletramentos nas práticas de linguagem no espaço escolar?* As reflexões organizadas nesta obra têm a finalidade de responder tal questão, em que os autores discutem e analisam as propostas de ensino na efetivação comunicativa que tomam o texto como espaço receptivo de vozes, discursos e intertextualidades com a realidade do sujeito e suas propostas de aprendizagem.

Nessa pretensão, o ensino dos gêneros textuais nas práticas de aprendizagem tem sido um dos grandes focos discursivos, sobretudo, na formação de professores de Língua Materna. Embora, os gêneros sejam projeções de eventos comunicativos verbais e não verbais, não há como contabilizar a quantidade existente dos gêneros, visto que muitos deles se adequam e adaptam-se aos contextos sociais, proporcionando com isso, o surgimento de novos gêneros textuais, alguns emergentes, outros mudando, conforme as formas de interação e novos gêneros vão surgindo na ampliação dos processos de letramento.

Todo projeto de trabalho que tome os gêneros textuais com suas especificidades para ensinar as peculiaridades da língua é, antes de tudo, um processo de ampliação das práticas de letramento, visto que os gêneros representam a identidade dos textos inserida nos propósitos capazes de atender às necessidades dos falantes, assim como o letramento se constrói nas práticas sociais, realinhando as ações escolarizadas dos gêneros textuais na reformulação das intenções comunicativas que se queiram demonstrar.

Além da politização dos gêneros textuais, há que se destacar também o trabalho com as tipologias textuais, que neste trabalho tem a função de propor outras reflexões e, por isso, não se exaurem, mas

sim, mostram-se urgentes e necessárias. Nesse sentido, as tipologias são conhecidas, pois como a narração, a descrição, a argumentação, a injunção e a exposição, estando inseridas nas produções dos gêneros textuais a partir de suas características, embora, saibamos que em todos os gêneros há a predominância de uma ou mais tipologias textuais.

Desse modo, o que é ensinado na mediação pedagógica com as habilidades da língua simboliza a forma como os sujeitos se utilizam dos gêneros, já que é preciso enfatizá-los nas próprias ações que compreendem como a situação comunicativa se torna capaz de promover a utilização de outras vozes e discursos na atribuição das formas peculiares da escrita e da relação com a modalidade escrita da língua, pressupondo que escrever, nessa perspectiva, significa perpetuar a existência de uma língua.

Ao mediatizar o processo de escolarização a partir dos gêneros textuais trabalha-se na concepção desses gêneros, enxergando como as práticas de ensino e aprendizagem são e podem ser contextualizadas nas situações comunicativas. Além disso, uma questão que merece a nossa atenção se refere ao chamado ensino contextualizado: tenho escutado, enfadonhamente, de colegas professores e de pessoas sem apropriação nessa questão, que a contextualização do ensino se resume apenas na inserção do texto em sala de aula, como percebe-se, ainda, há grandes equívocos que merecem ser desvelados sobre a constituição de um projeto de ensino-aprendizagem eficazmente contextualizado.

A inserção do texto na sala de aula por si só não constitui práticas de ensino contextualizadas. Contextualizar as atividades não significa amarrotá-las com textos apenas para cumprir os programas defendidos por algumas escolas. O professor, por exemplo, pode propor uma discussão profícua apenas com a interpretação de uma charge, discutir seus contextos políticos, geográficos, históricos, culturais, econômicos, religiosos e linguísticos e isso implicará que as atividades contextualizadas se tornem experiências educativas com finalidades e sentidos estabelecidos.

Sobre isso, tentarei esclarecer alguns entraves. O ensino contextualizado não se resume único e tão somente com a inserção ou a apresentação do texto em sala de aula, ou utilizá-lo como pretexto para o estudo de regras isoladas gramaticais. É fato que o aprendizado contextualizado toma o texto como objeto de ensino e não como pretensão, deixando-se ao ocaso seu sentido, sua estruturação, seu contexto de produção, suas particularidades e seu plano global. Nesse sentido, o texto não pode ser visto como pretexto, isto é, usá-lo para aquilo que não é próprio do texto, por isso, é necessário garimpar os sentidos inerentes aos textos trabalhados em sala de aula, saltar do plano superficial da interpretação para a proposta intratextual com o mundo do texto.

Ao trabalhar com o texto, há inúmeras possibilidades de projeção de ensino, embora, isso requeira do professor a aproximação dos saberes teóricos com os conhecimentos práticos. Trabalhar com o texto significa, ainda, compreender seu contexto de produção, as possibilidades que enfatizam as habilidades de leitura, escrita e reflexão. Significa, pois, ler o texto, entendê-lo e refletir sobre seus propósitos e fontes de intertextualidade, denotando questões necessárias às práticas de escolarização dos sujeitos.

Ao produzir um texto, é importante que autor entenda como a organização das ideias pode, por diversas vezes, ser reorganizada na caracterização do texto, ou seja, nenhuma produção está findada em si mesma, há sempre possibilidades de ampliar os discursos presentes na obra, bem como inserir outras vozes ou intercruciar as inferências dessas formas de dizer. É isso se faz cada vez mais necessário no contexto da Educação Básica: produzir textos com finalidades destinadas aos interlocutores na compreensão e na relação dos argumentos empregados nos gêneros textuais e seus respectivos suportes.

É preciso que haja também no processo de escolarização a prática de retextualização dos argumentos na efetivação textual. Cumpre, nesse sentido, esclarecer que retextualizar um texto não

parte de uma ação simplória de reescrita. Esta representa apenas um processo de higienização do texto, adequando-o à nova base de recepção, já aquela possibilita ao agente produtor reorganizar os argumentos, ampliá-los e inseri-los em um contexto amplo no qual os discursos e as vozes cumprem o mesmo propósito de ensino, a realização das múltiplas aprendizagens.

Quando tomamos o texto como objeto de ensino, trabalhamos em tempo igual com as práticas linguísticas e com a identidade textual. Assim sendo, as reflexões apresentadas nesta obra estão inseridas em um conjunto de nove capítulos em que os autores apresentam uma maneira própria de escrever, de organizar os discursos e de ampliar os argumentos na valorização das vozes inseridas no texto e no manifesto de suas inquietudes. E com essa pretensão, uma breve apresentação dos nove trabalhos revela-se aos leitores desta obra.

No primeiro capítulo *Gêneros textuais/discursivos*, o autor traz à baila a discussão da multiplicidade de gêneros textuais e discursivos que são e podem ser trabalhados na escola, além de situar as reflexões à luz dos gêneros primários e secundários, a partir da concepção de Mikhail Bakhtin, bem como a abordagem de como os gêneros ampliam as habilidades de leitura, escrita e reflexão na escola. Não muito diferente ocorre a pretensão no segundo capítulo, *Ensinar propaganda na EJA*, em que o autor investiga e analisa o gênero textual propaganda na escolarização dos sujeitos imersos na Educação de Jovens e Adultos, direcionando o olhar para o material didático, livro didático, utilizado na escolarização dos alunos das escolas públicas municipais da cidade Parauapebas no sudeste do Pará.

As reflexões do terceiro capítulo concentram-se na temática *Afetividade no Ensino*, em que a relação de proximidade professor-aluno tem foco como meta de ampliação das habilidades de letramento. No quarto capítulo, *Reflexões sobre multiletramentos*, a autora discorre como as práticas de letramento coadunam-se em propostas de multiletramentos, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Básica.

No quinto capítulo, *A crônica em foco*, o autor faz uma retomada da gênese do gênero textual crônica a partir da Carta de Pero Vaz de Caminha, apresentando características, bem como discorrendo sobre as intervenções metodológicas em sala de aula, além disso, são analisadas duas crônicas contemporâneas, resultado da prática docente nas regências de Língua Portuguesa na Educação Básica. De modo igual, trazendo à baila a discussão dos gêneros textuais/discursivos, o sexto capítulo, *Sequência didática e ensino*, a autora apresenta um recorte da proposta de ensino mediatizada pela ferramenta Sequência Didática realizada no âmbito também da Educação Básica na cidade de Marabá, sudeste do Pará, ampliando com isso as discussões no ensino de gêneros textuais/discursivos na instituição escolar.

No sétimo capítulo, *Letramentos, multissemoses e ensinagem*, a questão dos letramentos, dos textos multimodais e das semioses passa a ser discutida e apresentada pelo autor. No oitavo capítulo, *Ensino historiográfico da ortografia*, a autora concentra-se nas faces do estudo historiográfico concernente ao ensino de ortografia, apresentando, mesmo que de maneira sucinta, adequações e transformações ortográficas da Língua Portuguesa. E, por fim, no nono e último capítulo à luz da Sociolinguística, a reflexão *Morfema variacional de gerúndio*, expõe um recorte do morfema de gerúndio a partir de uma pesquisa realizada na Zona Rural do município de Canaã dos Carajás, sudeste do Pará que se mostra de grande relevância para a compreensão do saber linguístico e das transformações da língua na modalidade falada.

É na concepção de que o trabalho com os gêneros textuais considera os contextos diversos dos sujeitos que esta obra se apresenta como um convite a quem queira compreender como algumas sugestões de trabalho podem ser possibilitadas na proposição do contexto escolar da educação pública, produzindo um itinerário sobre as reflexões dos *multiletramentos e no ensino dos gêneros textuais*.

Assim, o sentimento que me envolve é apenas de gratidão aos demais autores que se permitiram ser vistos por meio de suas reflexões organizadas nesta obra. Que as nossas inquietações nos movam na busca de realinhamentos de novas experiências do conhecimento para novas propostas, capacitando-nos a contribuirmos com as concepções das práticas de ensino para os novos tempos na educação.

Boa leitura!

Gêneros textuais/discursivos

Ivan Vale de Sousa

Introdução

A utilização dos gêneros textuais nas práticas metodológicas tem se tornado uma constante na aprendizagem dos sujeitos inseridos na Educação Básica. Diante dos desafios que a escola brasileira passa, a diversidade de textos que circula fora do espaço pedagógico e sistematizado nas mediações docentes compõe um projeto de currículo capaz de tomar o texto a partir de seu plano global e particular, possibilitando a compreensão dos alunos mediante os determinados textos produzidos como questão necessária, entretanto, não basta apenas apresentar o texto pelo texto, tampouco, utilizá-lo como pretexto de questões superficiais, de questões que não são próprias da usabilidade do campo discursivo textual.

É preciso que as reflexões possibilitem a compreensão do texto como um todo, ou seja, saber quais são os propósitos de sua produção, entendê-lo a partir do contexto produtivo, bem como a qual interlocutor o texto se endereça. O trabalho com a linguagem no âmbito da Educação Básica prioriza o processo sociocomunicativo na utilização dos gêneros textuais/discursivos e por serem produtos das práticas sociais, os gêneros só funcionam no fazer pedagógico quando há a oferta propositiva e comunicativa no ensino dos elementos da língua, enxergando no texto um objeto de estudo, produção e reflexão de conhecer a língua que falamos.

Uma das principais funções das práticas escolares não reproduz discursos sem fundamentos, mas sim, possibilita aos envolvidos as ações visíveis no processo de aprendizagem das habilidades referentes à linguagem. Assim, elucidar a metodologia dos gêneros textuais não significa omitir os conhecimentos gramaticais aos alunos, deixando-os à deriva dos aspectos que contribuem na caracterização

textual, é preciso ir além da regra pela regra e contextualizar a gramaticalização no destaque e produção dos discursos eficazes.

Assim, as reflexões destacadas inseridas neste capítulo estão divididas em quatro tópicos discursivos além desta Introdução, a saber: na segunda parte, os apontamentos serão verificados a partir dos gêneros e da diversidade textual na mediação pedagógica, destacando a relevância dos textos no processo de aprendizagem.

E no terceiro tópico, as discussões voltam-se para os gêneros argumentativos em sala de aula no propósito comunicativo argumentativo capaz de formular e ampliar o senso crítico e discursivo discente. Já na quarta parte, há destaques à necessidade leitora e da produção escrita que efetive novos discursos na formação dos sujeitos imersos nas situações de aprendizagem, seguidas de uma síntese nas considerações finais.

Os gêneros textuais na escola

As práticas escolares voltadas para o ensino dos aspectos socioculturais subjacentes à linguagem no Brasil têm se tornado amplas a partir das discussões enaltecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação. Antes da publicação da coletânea documentativa, era comum o ensino de formas isoladas dos aspectos gramaticais como sendo fundamentais na aprendizagem, embora, não se desconsidere a importância da gramaticalização no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos das escolas brasileiras.

As reformulações, sobretudo, no ensino estão ocorrendo a todo momento, de modo que o processo de letramento dos sujeitos imersos nas situações de aprendizagem se amplie, sem desconsiderar os conhecimentos e saberes internalizados e suas visões acerca das transformações emergentes. Desse modo, é cada vez mais comum nas práticas metodológicas a diversidade de gêneros textuais em que os estudantes são expostos, pois, os gêneros se realizam nas práticas sociais e ensinar como cada linguagem deve

ser utilizada para determinado interlocutor tem atribuído ao ensino de Língua Portuguesa a funcionalidade de mediação heterogênea, possibilitando reflexões sobre a linguagem a partir do texto e de seus elementos no aprendizado.

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 2001, p. 27-28).

O texto passa a ter um significado amplo no contexto das aprendizagens, bem como indicar os caminhos em que os sujeitos devem se colocar na compreensão das mensagens utilizadas na produção textual. A diversidade de gêneros na escola entende que a necessidade de instrumentalização dos estudantes para as práticas de linguagens se concretiza a partir do momento em que todos os envolvidos têm as mesmas oportunidades de acessar o texto, compreendê-lo, refletir e inferir novos conhecimentos.

Não há como negar a relevância de se abordar os gêneros textuais na escola, já que eles são uma representatividade das práticas sociais e, por meio dessas ações, é possível tornar o ensino de língua flexível e capaz de despertar nos sujeitos a capacidade de expressão comunicativa e escrita, entretanto, a realização de trabalho pedagógico na vertente dos gêneros não representa tarefa fácil, o que exige do mediador conhecimentos de forma ampla, bem como as maneiras que podem ser abordados no âmbito da Educação Básica.

Nesse sentido, tomando-se como ponto de partida, as contribuições de Bakhtin na ampliação do que são os gêneros, entende-se que o autor os categoriza em duas proposições: primários e secundários.

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos **primários** (simples) e **secundários** (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011, p. 263, grifos meus).

Segundo o autor, os gêneros simples integram-se nos complexos, transformam-se e adquirem um caráter especial, submergem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. Por se constituírem de uma ação verbal, os gêneros textuais são escolhidos de acordo com as intenções do sujeito e dos propósitos sociocomunicativos em que os agentes produtores e leitores estão inseridos; os gêneros são formas e sentidos de estruturas comunicativas, embora, não seja coerente apenas tomá-los a partir de suas formas, mas também correlacioná-los aos sentidos que se queiram atribuir à situação propositiva da comunicação.

Ao pensar na efetivação dos gêneros textuais nas práticas escolares é preciso que os propósitos sejam destacados no fazer do sujeito discente. Há uma diversidade de gêneros e, por isso, seria impossível contabilizar com exatidão sua existência, já que a todo instante, novos gêneros estão sendo adaptados, gerando outro por meio de suas flexibilizações. Nesse sentido, compreendemos por gêneros textuais as “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Assim, não é possível apresentar no contexto da sala de aula os gêneros, unicamente, pelas suas formas, mas pelos sentidos que são inerentes aos propósitos sociais pertinentes, isto é, a mensagem que se queira transmitir ao interlocutor. De modo igual, a aceitação

política dos gêneros na sala de aula parte das situações reais em que os sujeitos imersos nas situações de aprendizagem estão inseridos, o que implica considerar os conhecimentos de mundo recepcionados nas mediações pedagógicas e como são instrumentalizados na elaboração de novos saberes.

Os gêneros textuais tomam o ensino da língua de maneira global e não desconsidera a relevância de trabalhar com o ensino gramatical na perspectiva dos propósitos sociocomunicativos, correlacionando a abordagem do sentido atribuído à escrita, assim, por meio de um trabalho flexível é possível desenvolver as habilidades inerentes ao ensino de língua, uma vez que os "gêneros não podem ser definidos ou ensinados apenas através de suas características formais, já que, em parte, se definem por sua localização em um sistema de relações de gêneros em e entre sistemas de atividades" (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 132).

Além disso, os gêneros textuais/discursivos apresentam uma relação com os suportes que são utilizados para dar formas e serem vistos, apreciados e lidos pelos interlocutores, assim como os gêneros são múltiplos, também os suportes se enquadram nessa perspectiva. Corroborando com as reflexões elucidadas, neste capítulo, há uma classificação apresentada por Marcuschi que categoriza os suportes em convencional e incidental, segundo o autor, os suportes são "locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

O autor apresenta, ainda, uma seleção de suportes convencionais, como: o livro, livro didático, jornal (diário), revista (semanal/ mensal), revista científica (boletins e anais), rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, *outdoor*, encarte, *folder*, luminosos e faixas, o que nos faz pensar que são bases com propósitos definidos, isto é, transmitir determinadas ideologias ou mensagens aos interlocutores. Além disso, categoriza como exemplos de suportes incidentais, os seguintes: embalagem, para-choques, para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, cal-

çadas, fachadas, janelas de ônibus (meios de transporte em geral), e destaca, ainda, alguns exemplos de serviços em função da atividade comunicativa, como os correios, *e-mails*, mala direta, internet, *home-pages* e *sites*.

Ao trabalhar com a diversidade de textos na escola, inserem-se sujeitos que ocupam a função de leitores capazes de compreender os sentidos dos textos e os que estão implícitos neles. Nesse sentido, todo trabalho textual visa "formar leitores que consigam fazer as possíveis leituras dos contextos autênticos de realização do saber pressupõe considerar e conhecer como os saberes estão sendo mobilizados" (SOUSA, 2019, p. 65).

De tal modo, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula e, conseqüentemente, na escola rebusca o esclarecimento dos propósitos na abordagem aos estudantes, de modo que estes compreendam o professor na função de mediador pedagógico e não representando o único interlocutor dos discursos elucidados nas produções, visto que produzir textos autênticos e capazes de demonstrar os lócus em que os alunos na função de escritor sejam revelados. Isso reverbera os significados que são atribuídos ao texto, porque não basta apenas apresentar o texto pelo texto na efetivação do processo de aprendizagem, "mas sim, que encontrem os significados, os desafios e as instrumentalizações que ultrapassem os impasses que surgem no trabalho com os gêneros textuais, correlacionando estes com a gramaticalização da mediação pedagógica.

Texto quer dizer tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (BARTHES, 2015, p. 74-75).

O uso do texto no trabalho com os gêneros textuais é tomado a partir dos propósitos almejados pelos produtores na intencionalidade

de atingir aos interlocutores, assim, é preciso que os sujeitos produtores, isto é, os estudantes aprendam a utilizá-lo na cotidianidade das práticas metodológicas e na interação realizável além do espaço escolar, compreendendo que a organização de sentido o constitui e que todas às vezes em que visitar a tessitura textual, entendam que há sempre a necessidade de retextualizá-lo com a ampliação de ideias demonstradas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Cumprindo a função didática deste capítulo e a diversidade dos gêneros textuais, serão destacados alguns gêneros apenas para demonstrar como são diversos e precisam ser elementos instrumentalizadores na mediação pedagógica de cidadãos éticos e com comportamentos promissores. Desse modo, há, ainda a necessidade de apresentar um mesmo gênero mais de uma vez no mesmo nível de escolarização, apresentando-o a partir das características e sentidos simples à complexidade da tessitura atribuída aos textos.

Por ser diversa a abordagem de gêneros textuais, destacamos os seguintes gêneros: conto, crônica, crônica argumentativa, resenha, editorial, artigo de opinião, resumo, relatório, histórias em quadrinhos, charges, tirinhas, cartuns, notícia, reportagem, anúncio publicitário, canção, poemas, etc., já que o ensino na perspectiva dos gêneros possibilita ao aluno "produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido" (BRASIL, 2001, p. 32).

Diante disso, é inegável a funcionalidade do uso dos gêneros textuais nas práticas de ensino-aprendizagem, sem desconsiderar a importância da utilização da gramática como parte do processo de construção de saberes, o que não se pode atribuir todas as regalias apenas à abordagem do ensino de produção de textos, gêneros textuais como também apontar todos os impropérios do ensino na prática gramatical. É preciso, pois, correlacionar e diversificar o trabalho

pedagógico no estudo das habilidades inerentes à linguagem e às práticas sociais.

Leitura, produção e discurso

O acesso à leitura de maneira sistematizada está associado ao processo de instrumentalização das práticas escolares desde que as metodologias pedagógicas encontrem espaço nas necessidades de aprendizagem dos sujeitos inseridos no contexto da educacional. Pensar no desenvolvimento da habilidade leitora na vertente de promissores saberes implica repensar também acerca dos mecanismos e da oferta de materiais que infiram qualidade no aprendizado estudantil.

Há de se concordar com a máxima *quem muito ler apresenta certa facilidade no desenvolvimento* com a produção escrita de diferentes gêneros textuais e com os propósitos sociocomunitivos que são expostos no texto, assim, a acessibilidade a textos mostra-se pertinente, no contexto escolar e tem seu ponto de partida nas intervenções possibilitadas desde os primeiros anos da educação infantil aos níveis mais complexos de conhecimento, correlacionando o processo de alfabetização com as práticas de letramentos na imersão dos sujeitos à cultura do letramento.

A alfabetização está interligada ao letramento não pelo fato de ser superior ou posterior a sua condição, mas por ser mediadora do processo de desenvolvimento do letramento. Tal afirmação nos faz pensar, primeiramente, que é importante pensar nas possibilidades de acesso das pessoas que sabem ler e escrever a uma cultura letrada. A alfabetização intermedia o acesso do indivíduo que utiliza a leitura e a escrita para fins sociais, e não meramente como decodificação. Existem pessoas analfabetas que fazem uso da leitura de mundo em seu contexto social em práticas cotidianas como pegar um ônibus, ir ao banco, fazer compras, entre outras (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 23).

Embora seja no âmbito escolar que o aluno tem acesso ao ensino sistematizado das práticas leitoras como a frequência às

salas de leitura, da escuta atenta aos momentos literários realizados pelo professor e, posteriormente, pelos próprios estudantes, há a necessidade de considerar o conhecimento de mundo que esses agentes trazem para o contexto das aprendizagens. Além disso, é preciso conhecer os gostos literários que mais atraem às crianças e, aos poucos, apresentar-lhes outros que ampliem o amadurecimento do leitor iniciante nas práticas mediadas pela cultura escrita.

É notório que nos primeiros anos de iniciação à cultura leitora, as atitudes e abordagens do professor tem a função de despertar na criança o desejo pela imitação, pelo conhecimento e pelas nuances que são projetadas na elaboração do ato de ler. Assim, nas séries iniciais, ensinar a ler significa possibilitar que o amadurecimento dos gostos na escolha de determinadas formas de leitura não fique apenas na codificação e decodificação da mensagem, mas no reconhecimento dos possíveis significados que podem ser atribuídos ao um mesmo vocábulo ou expressão, sobretudo na elaboração de uma narrativa, visto que essa função não deve recair apenas na prática do professor de Língua Portuguesa, mas fazer parte das políticas de acessibilidade ao ensino e à ação leitora na escola.

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10).

Não há como negligenciar que ocorre um processo de compartilhamento das ações docentes com as políticas da instituição escolar que tenha assegurado em seu projeto político pedagógico a formulação ética, transparente e comprometida com a aprendizagem promissora dos estudantes, referendando que o papel da escola se amplia e diretamente "ligado ao papel do professor como mediador do processo de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos, que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo" (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 24).

O ensino de leitura desde os primeiros anos iniciais de escolarização considera e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação com a cultura local do sujeito, correlacionando-a com os saberes culturais que se pretendem instrumentalizar nos processos de codificação, decodificação e interpretação almejadas no ato de ler, produzir e compreender.

Assim, na vertente de um processo promissor no campo da leitura com crianças em situações principiantes de aprendizagem amplia-se e, ao mesmo tempo, torna-se desafiador, capaz de rebuscar e inquietar outras habilidades pertinentes à cultura escrita e leitora em que os sujeitos são direcionados e expostos, visto que o “papel da linguagem na escola sempre encontrará na prática pedagógica espaço da mudança para reinventar, sobretudo, no ensino de língua materna associado às determinações sociais, linguísticas, sociolinguísticas e psicolinguísticas” (SOUSA, 2021, p. 34).

Para cada nível de escolaridade há uma categoria de leitura a ser apresentada aos sujeitos envolvidos. Isso demonstra o porquê de a influência das histórias infantis prenderem tanto a atenção da criança, pois na leitura de uma fábula ou lenda que trazem implícitas a valorização do mundo simbólico a ser criado pela criança, o que nos faz tornar conhecível o seguinte questionamento: o que de fato existe na leitura de uma lenda que prende a atenção e aguça a curiosidade infantil?

O que nos parece é que ao ouvir narrativas nessa perspectiva e, posteriormente, realizar a leitura, a criança cria seu mundo simbólico e se envolve no jogo do faz de conta, recriado pelas palavras e, muitas vezes, percebe-se como personagem do enredo apreciado, a história ganha sentidos na imaginação da criança e, por isso a necessidade de mediação de ações que possibilitem o acesso às leituras significativas.

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com

rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão construindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente (FREITAS, 2012, p. 68).

O ato de ler nos possibilita construir novos saberes e produzir sentidos, pois ao lermos, compreendemos o mundo e atribuímos a ele nossas hipóteses, conforme a compreensão possibilitada pela leitura. Além disso, quando nos colocamos diante de um texto somos desafiados a entender os propósitos comunicativos que subsidiam o trabalho de quem o produziu; ler significa garimpar para além das informações superficiais do texto a compreensão que nos predispomos a entender.

Ao garimpar uma informação no texto ligamos o nosso conhecimento de mundo aos saberes que estão sendo apresentados na narrativa visitada. Nesse sentido, ler implica perceber-se em um processo interativo entre autor-mensagem-leitor na compreensão dos signos que constroem as ações leitoras e produtivas, compreendendo que a leitura não é apenas uma troca de conhecimento, mas também a busca por saberes novos.

Ao possibilitar o processo leitor nas práticas escolares implica considerar que esses momentos oferecidos pelo professor ampliam e auxiliam na construção do vocabulário discente que, nesse sentido, o aluno passa a se perceber como apreciador do texto, por isso a necessidade da diversidade dos gêneros textuais na metodologia de acesso às habilidades de aprendizagem de um sujeito leitor-crítico e consciente de seu lugar no campo discursivo textual.

De modo igual, a leitura de muitos gêneros textuais vem mostrando-se cada vez mais necessária, faz-se preciso revelar outros mundos possíveis que somente a prática de uma leitura eficaz é capaz de promover "como um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento do vocabulário. Nessa perspectiva, pode-se pensar que

quanto mais se lê mais se entra em contato com palavras desconhecidas, que vão sendo assimiladas pelo nosso dicionário mental" (FREITAS, 2012, p. 75).

Associada à prática leitora está a produção escrita que também requer uma atenção por parte da escola, destacando aos discentes ocuparem lugares de destaque na própria aprendizagem. Refletir a partir do desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita no ambiente escolar pressupõe repensar na adaptação da abordagem metodológica para o envolvimento de todos os sujeitos nas situações de aprendizagem, visto que ler e escrever não são ações fáceis e descompromissadas, são ações que desafiam e requerem da mediação do professor uma contínua instrumentalização no ato da aprendizagem.

No texto escrito, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação ideal, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê (KOCK; ELIAS, 2015, p. 13).

A escrita no contexto escolar precisa ser considerada a partir de produções coesas e coerentes, embora nas primeiras formas de apresentação da ideia materializada no fazer escrito discente é preciso que as intervenções do professor instrumentalizem as necessidades de aprendizagem do sujeito imersos nos propósitos comunicativos do conhecimento. Assim, é imprescindível correlacionar fala e escrita no processo de continuação do aprendizado, visto que os discursos produzidos pelos discentes serão resultados da coprodução na perspectiva dos interlocutores.

Escrever não é uma tarefa fácil, contudo, não é uma ação impossível, por isso a necessidade de instrumentalizar os sujeitos imersos nas situações de aprendizagem. Entre a fala e o texto escrito há uma diferença, pois na escrita o aluno tem a oportunidade de pensar

na organização das ideias, enquanto na fala não há um policiamento nas formas dizer.

Quando a criança chega à escola traz experiências e apresenta um domínio da língua na modalidade falada, trazendo o conhecimento de mundo, isto é, o saber familiar ao contexto da formalidade da educação escolar. Isso implica dizer que a criança ao entrar em “contato com a escrita, precisa adequar-se às exigências desta, o que não é tarefa fácil. É por essa razão que seus textos se apresentam eivados de marcas da oralidade, que, aos poucos, deverão ser eliminadas” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 18).

Trabalhar com a escrita no contexto da Educação Básica amplia as ações para as questões que envolvem o ensino de ortografia considerando o conhecimento recepcionado pelas práticas escolares e como deve ser destacado no processo de ensino-aprendizagem sendo capaz de potencializar a construção de novos discursos, visto que a função da escola não é a mera reprodução do saber, mas sim, atribuir às vozes, a audácia na formulação de novas formas de dizer, pensar e reorganizar o pensamento em que o “estudo dos gêneros textuais representa uma sinopse de entendimento das vertentes da linguagem e dos recursos estilísticos, persuasivos e argumentativos na textualidade e na formação da identidade dos sujeitos” (SOUSA, 2018, p. 55).

Assim, a escola tem como principal desafio a elaboração de propostas de aprendizagem que se concretizem na heterogeneidade de conhecimento e níveis de compreensão que os sujeitos imersos nas propostas comunicativas precisam aprender, daí a necessidade de destacar na metodologia de sala de aula a atenção na produção escrita, compreender as diferenças entre fala e escrita e, principalmente, instrumentalizar os indivíduos em situações reais de uso da linguagem.

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo

de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta (MORAIS, 2010, p. 27, grifo do autor).

A realização de trabalho pedagógico de escrita deve estar concomitantemente com a prática leitora para que os envolvidos ampliem suas concepções vocabulares acerca de temáticas variadas, por isso a relevância e necessidade de enxergar as práticas metodológicas no ensino e produção dos gêneros textuais demonstrados de maneira diversificada. Assim, a educação é diversa e as práticas de ensino também devem ser, já que nem todos aprendem da mesma maneira; para alguns o percurso é mais curto, para outros o percurso se torna mais longo e árduo, desafiador.

Ao trabalhar com a escrita que é própria do sujeito produtor, o proponente tem a oportunidade de reconhecer níveis de expressividade na modalidade escrita do estudante e partir dos direcionamentos da mediação pedagógica na ampliação das concepções de linguagem que, ao mesmo tempo, desenvolvem a prática na perspectiva das variantes linguísticas e regionais expressivas como marcas próprias do sujeito.

Os desvios na escrita do discente precisam ultrapassar a concepção de que os estudantes não foram capazes de realizar com êxito as proposições planejadas pela mediação pedagógica. No ensino da língua em uma perspectiva linguística, não há erro e, sim, desvios que não estão contemplados na forma convencional de escrever, contudo, é fundamental que as ações docentes sejam capazes de orientar as aprendizagens na vertente de um processo reflexivo de aprendizagem, pois o trabalho com a escrita e mais especificamente com a ortografia não deve ser uma ação insólada da prática leitora, mas uma atitude compartilhada no ensino dos elementos compreensíveis e de convenção da escrita.

Assim, nas aulas de leitura, é importante conscientizar o aprendiz da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação. Isto é, cumpre mostrar-lhe

que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor. É neste nível que se revelam os tipos de atos que deseja realizar através do texto, os efeitos que pretende produzir no leitor, sua atitude perante os estados de coisas a que o texto remete, seu maior ou menor grau de engajamento com relação aos enunciados que produz, a maneira, enfim, como representa a si mesmo, ao outro e ao mundo por meio da linguagem (KOCH, 2011, p. 155).

O ensino de leitura e escrita no contexto da Educação Básica deve ser capaz de recepcionar os conhecimentos internalizados pelos sujeitos imersos nas situações sistematizadoras de aprendizagem, bem como instrumentalizá-los na ampliação dos saberes, inferindo à construção cognitiva a capacidade de os colocar como autores de suas próprias trajetórias na função de cidadãos conscientes e críticos das transformações futuras efetivadas no papel de profissionais promissores.

Assim sendo, propor leituras e ações de escrita reflexiva no ambiente escolar significa tomar como ponto de partida as necessidades de aprendizagem dos envolvidos para que se tenha a localização de chegada dos propósitos de um ensino caracterizado como flexível, ético e transparente de indivíduos com anseios e também caracterizados de sonhos que precisam ser concretizados na escola e na vida social.

Considerações finais

Os usos dos gêneros textuais na escola, conforme os apontamentos reflexivos elucidados neste capítulo são necessários desde que instrumentalizem os sujeitos imersos nas situações de aprendizagem, sendo possível considerar que não basta apenas oferecer a diversidade textual na escola por si mesma, ou apenas falar da multiplicidade de gêneros, mas trazer para a experiência de sala de aula a leitura, escrita e reflexão deles, possibilitando que reflitam e percebam como cada texto é construído, tornando-

os autores capazes de construir discursos autônomos e apropriados de transformação.

Há a necessidade de correlacionar a abordagem da leitura, escrita com o propósito comunicativo argumentativo na escola, desse modo, as intervenções metodológicas devem ser capazes de ampliar os discursos e a tomada de posicionamento na sustentação ou negação de determinadas teses apresentadas pelo professor tanto na função de proponente quanto no processo promissor de atribuição de vozes à modalidade escrita e às rodas de debates.

Os apontamentos destacados neste capítulo cumprem papéis que fortalecem as intervenções metodológicas no contexto educacional da Educação Básica, colocando a utilização dos gêneros textuais de forma equívoca com o ensino da gramática e com outros elementos que subsidiam o desenvolvimento das habilidades. Assim, o olhar acerca do ensino de Língua Portuguesa faz-se com a instrumentalização assertiva na formulação do discurso que se espera que o discente produza.

Referências

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Trad. Benedito Gomes Bezerra et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M., et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

SOUSA, I. V. **Língua Portuguesa em cena**: ensino, sujeito e contexto. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2018.

SOUSA, I. V. **Ler e produzir textos**: metodologias e orientações no ensino. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019.

SOUSA, I. V. **Alunos no espelho**: coesão e coerência textuais. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2021.

SOUZA, H. D. S. C.; SERAFIM, M. S. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO, S. M., et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Ensinar propaganda na EJA

Edeilson de Jesus Santos Silva

Introdução

Este capítulo se propõe a analisar a abordagem do gênero textual propaganda no livro didático da Educação de Jovens e Adultos (EJA), particularmente, o livro EJA Moderna, destinado aos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que se investigará se o material didático traz propagandas e como as apresenta, bem como quais são os objetivos pretendidos. A análise, nesse sentido, visa contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

Considerando que é importante o tratamento de aspectos linguísticos no ensino da língua, identificaremos se os operadores argumentativos e as funções da linguagem apelativa e estética são trabalhadas nas propagandas e nas atividades sugeridas, verificando se estas propostas para o ensino de Língua Portuguesa, tendo como instrumento o gênero propaganda são eficientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos inseridos no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

O contexto da pesquisa é o programa de Educação de Jovens e Adultos que se caracteriza por reunir na mesma sala de aula alunos provenientes de diferentes faixas etárias e de diferentes níveis de aprendizagem. Fazem parte desse grupo, alunos recém-alfabetizados e alunos com idade avançada, os quais foram alfabetizados quando crianças, entretanto, por algum motivo, abandonaram os estudos. Além disso, são pessoas que mesmo distantes da escola apresentam certa habilidade com a leitura e a escrita, diferente dos recém-alfabetizados que com muitas dificuldades relacionadas à leitura e escrita compartilham o mesmo ambiente.

Nesse contexto diferenciado e tendo o gênero textual como um instrumento de ensino, a propaganda pode ser muito eficiente nos trabalhos de aprendizagem de Língua Portuguesa por se tratar de um gênero que além de estar presente nos vários contextos em que vive o aluno e também por ser um gênero extremamente argumentativo. No entanto, resta-nos saber se de fato a maneira como o propósito comunicativo da propaganda é apresentado no livro didático, facilitando esse processo na vida do aluno da EJA. As reflexões estão organizadas em alguns tópicos discursivos, além desta Introdução. No segundo, apresentaremos um resumo histórico da Educação de Jovens e Adultos focalizando o aluno dessa modalidade de ensino e o contexto educacional em que está inserido.

No terceiro tópico, nossa atenção se volta para o estudo do gênero textual destacando, neste caso, o gênero propaganda como instrumento de ensino contemplado no livro de didático da Educação de Jovens e Adultos, por fim, partiremos para os procedimentos adotados nesta pesquisa e análise do livro didático EJA Moderna destinado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, neste caso específico, alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, 3ª etapa. Assim, os resultados visam contribuir significativamente para o ensino de Língua Portuguesa, verificando se as propostas apresentadas no livro didático para o ensino de língua tendo como instrumento o gênero textual propaganda são eficientes ao processo de ensino-aprendizagem.

O aluno da Educação de Jovens e Adultos

O ponto de partida na empreitada pela alfabetização com a Educação de Jovens e Adultos iniciou “tendo como intenção a superação da ‘ignorância’ daqueles que não sabiam ler e escrever; a missão era civilizar a população analfabeta” (SOUZA, 2007, p. 25, grifo da autora). Além da falta de escolas e da maior concentração dos jovens e adultos na zona rural que incidiam como fortes agravantes para o avanço do analfabetismo, Souza (2007), ressalta, ainda, que

as discussões e preocupações voltavam-se, principalmente, para as questões da obrigatoriedade e gratuidade, pois, embora, a educação tenha sido considerada obrigatória, faltavam escolas, o auxílio do governo era irrisório e o preparo dos professores, deficiente.

A educação desse período inicial que corresponde ao século XIX, segundo Souza (2007) se desenvolveu de forma muito precária. Muitos aspectos ainda precisavam ser definidos para que o Governo Federal pudesse engajar na luta contra o analfabetismo que, infelizmente, tomava quase 80% da população, visto que o "percurso histórico da educação de jovens e adultos é permeado por debates e desafios que vêm, ao longo dos anos, buscando ocupar um lugar de destaque escolar e na formação dos estudantes que se encontram nessa modalidade educacional" (SOUSA, 2018, p. 112-113).

Alfabetizar os adultos tornou-se, portanto, uma tarefa obrigatória a partir de 1824. Passou-se a discutir maneiras de melhorar e facilitar o acesso à escola, independentemente, da idade do aluno. Essas discussões e preocupações ganharam maiores proporções ao longo do século XIX, mas, começam, de fato, a se desenvolverem no século seguinte com a implantação de projetos e programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos.

No século XX, até então conhecida como educação popular, começou a ganhar maior importância no cenário educacional. Muitos projetos começam a se desenvolver impulsionando a educação de jovens e adultos no Brasil. Convém notar que essas iniciativas levaram a muitas reflexões em torno do assunto. Aos poucos o movimento de alfabetização foi ganhando maiores proporções e a educação alcançando um maior número de brasileiros.

Dentre os muitos programas, o Movimento de Alfabetização Brasileira (MOBRAL) foi um importante projeto criado em 1967, iniciando os trabalhos por Recife, Paraíba e Sergipe. O MOBRAL destacava-se, principalmente, pela independência institucional, descentralização na organização operacional, com "gerência pedagógica central, que cuidava da organização, da programação de execução e da avaliação

dos trabalhos" (SOUZA, 2007, p. 35). Esse programa foi uma iniciativa do Governo Federal, propondo oferecer alfabetização ao maior número possível de adultos.

Apesar de próspero, o MOBREAL não durou muito, sendo extinto em 1985. Com a extinção, a Fundação Educar, criada para fomentar programas destinados aos que não tinham acesso à escola, começa a trabalhar no apoio técnico e financeiro, as iniciativas dos governos estaduais e municipais "abrindo mão do controle político pedagógico" (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 59), que caracterizara a instituição anterior. A Fundação Educar também foi extinta em 1990, com o lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac).

A partir de então, surgem importantes leis que deram valor à educação no Brasil, afinal, o quadro de analfabetismo não era muito confortável. Dados estatísticos do Ministério da Educação, de 2007, contemplados na Coleção Educação para Todos (2007, p. 16), apontaram que "em 1991, no limiar do século XXI, o Brasil apresentava um quadro com 19.233.239 de analfabetos absolutos, 20% da população total com 15 anos ou mais, que totalizava 95.837.043 de habitantes". Estes dados não consideraram os analfabetos funcionais, o que poderia elevar esse índice para proporções muito maiores, por fim, conforme, deixa claro Souza (2007, p. 36), em 1996, a Lei de Diretrizes e Base (LDB 9.394/96), destina dois artigos tratando, exclusivamente da EJA e, posteriormente, em 2000, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Pierro, Joia e Ribeiro (2001) afirmam que essas iniciativas facilitaram o acesso de jovens e adultos às escolas, oferecendo além de oportunidade, flexibilidade na educação, possibilitando o ensino em várias modalidades, como por exemplo, os cursos supletivos, os centros de estudos, os programas de educação à distância, etc.

Os alunos da modalidade de ensino EJA são um público muito diferenciado por dois motivos: primeiro, por tratar-se de discentes com várias faixas etárias de idade, desde adolescentes entre 15 e

17 anos, passando por jovens entre 18 e 25, até adultos com mais de 40 anos. Em segundo lugar, por fazerem parte do grupo, alunos jovens recém-alfabetizados e alunos com idade mais avançada, alfabetizados, ainda, crianças e que tiveram que interromper os estudos por algum motivo. Essas pessoas, mesmo distantes da escola há certo tempo, apresentam alguma habilidade com a leitura e a escrita, o que as difere dos recém-alfabetizados que compartilham do mesmo ambiente, entretanto, demonstram mais dificuldades com as habilidades de leitura e escrita.

Embora haja uma grande diversidade entre os alunos da EJA, há que se considerar também que eles, segundo Copetti e Buogo (2013, p. 12) "trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus laços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional". Assim, os alunos da EJA são, de fato, um público advindo da classe média trabalhadora que vislumbra nessa modalidade de ensino, a oportunidade reescrever novas páginas de suas trajetórias, além disso, há a problemática da evasão escolar, pois os casos de desistência acontecem em sua maioria por não conseguirem conciliar o trabalho com as práticas de estudo.

Por se tratar de um público diferenciado, o ensino voltado para alunos jovens e adultos requer um tratamento também diferenciado, que segundo Copetti e Buogo (2013) ressaltam assuntos voltados para o cotidiano desses alunos. Para tanto, é imprescindível uma adequação metodológica específica para esse público.

A classe mais adulta busca encontrar na escola preparo para o mercado profissional, no entanto, esses alunos sentem muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente, aqueles que não tiveram ainda nenhum contato com a alfabetização. Nesses casos as desistências são ainda maiores. O aluno da modalidade de ensino EJA faz parte de uma estatística muito alta de evasão escolar, resultantes de diversos fatores, tais como, roteiros nem sempre formulados de acordo com o perfil desse público e conteúdos extensos por agruparem duas séries em um mesmo ano.

Gênero Propaganda em foco

Um dos primeiros teóricos a tratar a questão dos gêneros foi Bakhtin (1997), que argumentou que os indivíduos produzem enunciados específicos dotados de sentidos, que acontecem no desenvolvimento da língua em qualquer âmbito, de muitas maneiras e em muitas esferas da vida. Esses enunciados são, portanto, "concretos e únicos" (BAKHTIN, 1997, p. 279), em cuja produção há um reflexo de condições específicas, conforme as finalidades de cada esfera em que são produzidos. Esse processo é denominado de gêneros do discurso.

A língua é rica em sua manifestação. Ao produzirmos qualquer tipo de enunciado manifestamos a riqueza e a diversidade da língua operada por meio de discursos bem organizados, com a finalidade de denotar sentidos. Esse processo da construção de sentidos ocorre de maneira muito natural quando falamos ou construímos nossos enunciados. A operação da fala pelos indivíduos que se materializa "em situações comunicativas recorrentes" (MARCUSCHI, 2008, p. 155) é denominada de gêneros textuais.

Para Bakhtin (1997), é impossível que o indivíduo se comunique de forma oral ou escrita, sem se utilizar de algum gênero. Teóricos como Marcuschi (2011) ressaltam não só a variedade dos gêneros circulando na sociedade letrada, como descreve que, não é viável nem possível delimitá-los ou classificá-los, pois, são muitos e variados. Os gêneros, portanto, organizam a vida em sociedade, porque estão presentes em todos os ambientes do cotidiano, por isso "a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo quanto à linguagem" (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

No processo de comunicação humana usamos os gêneros constantemente, isso se dá, como já ressaltado no parágrafo anterior, de uma forma bem organizada dependendo da situação em que estão envolvidos os integrantes da interação. Nessa perspectiva, ressalta Bronckart (1999, *apud* MARCUSCHI, 2008 p. 154), que "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas".

Na concepção de Dell'Isola (2012, p. 8), "a produção de linguagem de um indivíduo é uma ação resultante de um conjunto de decisões dentre as quais está a escolha de certos gêneros para a tessitura do texto que deve atender a uma determinada situação comunicativa". Tendo em vista que os gêneros se manifestam como entidades comunicativas envoltas na linguagem, faz-se inteiramente necessário um conhecimento acerca dos gêneros textuais e orais, procurando saber como se dá o seu funcionamento na sociedade.

Para Schneuwly (2004), os gêneros textuais, sem dúvida, devem ser concebidos como excelentes objetos de ensino-aprendizagem nas aulas de línguas. Logo, considerando a importância de o ensino se basear nos gêneros para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita é que se questiona: quais as abordagens da escola voltadas para o estudo dos gêneros?

Como ressaltado no início deste tópico, os gêneros passaram a integrar os currículos tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Sobre o estudo dos gêneros, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 23) de Língua Portuguesa sugerem que se contemplem nas atividades "a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas". Nessa perspectiva, no ensino de Língua Portuguesa devem ser contempladas a compreensão e a produção oral e escrita de diversos textos, desenvolvendo capacidades que segundo os PCNs em pauta "devem ser enfocadas nas situações de ensino" (BRASIL, 1998, p. 24).

Dessa forma, o ensino por meio dos gêneros passa a fazer parte dos roteiros estabelecidos para os conteúdos programáticos de Língua Portuguesa atendendo tanto a modalidade escrita quanto a oral. Resta-nos saber em que medida a escola trabalha os textos na concepção dos gêneros.

O gênero propaganda é um dos gêneros previstos para os trabalhos tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Logo, está presente na maioria dos livros didáticos e, por isso tornou-se objeto desta pesquisa, pois além de estar presente no ambiente escolar dos alunos, também faz parte do cotidiano desses discentes. Interessamos saber nesta pesquisa de que maneira o gênero propaganda é explorado no livro didático da EJA, isto é, que configurações ganha e se a maneira como é exposto influencia no aspecto interpretativo do aluno provocando-o a desenvolver capacidades argumentativas.

O gênero propaganda constitui-se um gênero rico em sua manifestação e entendemos que ele pode ser um instrumento muito eficaz no ensino de Língua Portuguesa, para tanto é conveniente que conheçamos um pouco mais acerca deste gênero no desenvolvimento desta reflexão.

Para alguns teóricos, como Sant'Anna (1998, p. 75, *apud* LARA; SOUZA, 2009, p. 3), a propaganda referia-se, inicialmente, à "propagação de doutrinas religiosas ou princípios políticos de algum partido". Entretanto, preocupadas com a variedade de termos, que, às vezes, parecem se referir a mesma coisa, Lara e Souza (2009) procuram estabelecer uma distinção entre os termos propaganda e publicidade: propaganda significa a divulgação de uma ideia com vistas a influenciar pessoas e publicidade objetiva divulgar um produto, serviço ou marca com finalidade comercial.

Neste capítulo, recorreremos ao termo propaganda, considerando-o como anúncio publicitário muito presente no dia a dia dos alunos. Para tanto, faremos menção dos termos indistintamente todas as vezes que nos referirmos ao gênero que está sendo apresentado nestas reflexões. Há três funções características que torna esse gênero textual um instrumento de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa, em primeiro lugar, "a propaganda está diretamente ligada a alguma ideologia, que se concretiza através da palavra; quando esta sai de seu estado dicionarizado e se contextualiza, para expandir valores, conceitos e pré-conceitos" (TEODORO; OLIVEIRA, 2010, p.

3). Logo, há um propósito comunicativo, uma disseminação de ideias que visam influenciar os leitores e interlocutores.

Em segundo lugar, trata-se de um gênero composto tanto por recursos da linguagem verbal quanto da não verbal. Enquanto verbal, a propaganda tem como principal marca os textos curtos, já os elementos não verbais ocorrem como pano de fundo, isto é, são as imagens que, geralmente, destacam-se por chamar a atenção do leitor, visto que a imagem do anúncio publicitário tem ampla relação com o texto e, em alguns casos, a imagem por si só pode transmitir uma ideia, cumprindo a função de um propósito comunicativo. Em terceiro lugar, a principal função da propaganda é persuadir as pessoas a comprarem um determinado produto, serviço ou marca, bem como transmitir uma ideologia, para tanto, a linguagem persuasiva é uma das marcas mais presentes nesse gênero textual, uma vez que todos os recursos linguísticos são usados com o objetivo único de fazer o ouvinte/leitor adquirir o que está sendo vendido.

Sandmann (2000, p. 27) estuda a questão da linguagem da propaganda levando em consideração as funções da linguagem presente neste gênero textual e atribuem duas funções muito presentes nas propagandas. A primeira é a função apelativa com "suas marcas linguísticas típicas: períodos interrogativos, verbo no modo imperativo, pronomes pessoais e possessivos de 2ª pessoa, verbo na 2ª pessoa, vocativos, pronomes de tratamento e dêiticos". Ainda ressalta que a função apelativa pode estar presente no texto, mesmo sem a ocorrência de todas as marcas tradicionais descritas. A segunda função destacada pelo autor é a estética, considerada importante para a apresentação do texto da propaganda impressa. Essa função está voltada "para a mensagem, para como a mensagem é apresentada, destacando-se a ênfase no significante do signo, no seu aspecto sonoro, físico, material, também na sua grafia" (SANDMANN, 2000, p. 29).

Em nosso cotidiano, deparamo-nos com muitas propagandas, as mais comuns são as veiculadas em vídeos, principalmente, as televisivas e as impressas presentes em *outdoors*, *banners* e revistas.

As mais veiculadas são as televisivas, haja vista, o público leitor/ouvinte gostar muito de assistir televisão. Segundo Medeiros (2008), outro aspecto importante que deve ser considerado na propaganda é o tipo textual predominante e, no caso específico do gênero propaganda, destaca-se a argumentação.

O texto publicitário é argumentativo por excelência. Seu objetivo, além de apresentar o produto e posicioná-lo, é persuadir o ouvinte/leitor da qualidade de suas propriedades, é criar necessidades em seu público-alvo, convencendo-o a adquiri-lo. Como o público ou destinatário de um texto publicitário não é uma pessoa, mas um conjunto de indivíduos desconhecidos, o emissor, ao elaborar sua mensagem, projeta um perfil idealizado de seu público alvo, e apela para este perfil para sustentar o diálogo publicitário (MEDEIROS, 2008, p. 45).

Para chamar a atenção do seu público alvo, o texto da propaganda deve conter recursos de linguagem que sejam capazes de convencer o leitor a adquirir o produto veiculado, há na propaganda uma interação entre visualidade e propósito comunicativo linguístico, valendo-se da argumentação como característica primordial, assim, no gênero em pauta, a argumentação é peça-chave na realização dos textos mostrados.

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

Pensando nisso, Koch (2015) propõe o estudo sobre os operadores argumentativos cunhado por Ducrot (1976), que tem como prin-

cipal função mostrar "a força argumentativa" dos enunciados e o seu direcionamento. Além dessas características, o gênero propaganda se destaca entre os demais, por se tratar de um gênero que, além de se constituir de textos curtos, na maioria das vezes combinados a um elemento visual, o que apenas intensifica a sua função apelativa de convencer o leitor, também é dotado de uma carga ideológica que pode estar implícita ou explícita ao texto. Por sua vez, a propaganda está presente no dia a dia desses alunos, seja no mais simples anúncio da venda de uma residência, seja nos anúncios televisivos que geralmente são muito criativos.

É baseado nos estudos de Sandmann (2000) sobre as funções da linguagem, mais especificamente, as funções apelativa e estética, bem como nos estudos de Koch (2015), que descrevem os operados argumentativos e sua função, que propomos a análise do gênero propaganda do livro didático EJA Moderna, verificando se estes operadores e essas funções da linguagem são devidamente explorados nas propagandas apresentadas pelo material didático.

As propagandas no livro didático da EJA

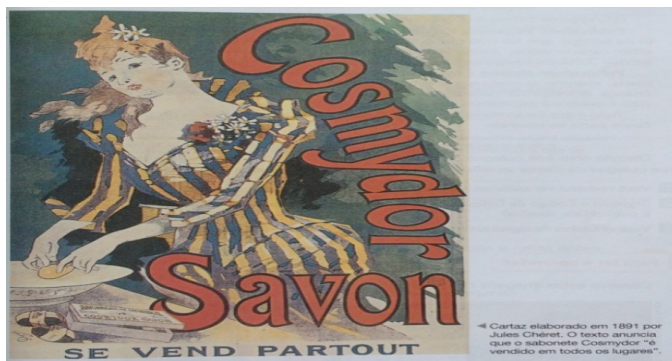
A presente pesquisa desenvolve-se no campo da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente, sobre o livro didático EJA Moderna utilizado como ferramenta de apoio para os professores desta modalidade de ensino, focalizando as atenções para a apresentação do gênero propaganda na disciplina de Língua Portuguesa.

A primeira etapa deste trabalho consistiu na escolha do livro didático (LD), que neste caso é o EJA Moderna destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, o qual tivemos acesso no primeiro semestre de 2015, na ocasião do Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Piaget em Parauapebas, sudeste do Pará. Após a escolha, selecionamos as principais propagandas apresentadas no livro, somando-se sete no total e verificamos se elas apresentavam as características descritas no tópico seguinte deste capítulo.

A análise iniciou-se verificando que modo as propagandas apresentadas possuem características linguísticas voltadas para a argumentação, especificamente, se são explorados os operadores argumentativos apontados por Ducrot e estudados por Koch (2015), bem como as funções da linguagem, neste caso, apelativa e estética destacadas por Sandmann (2000). Assim, foram analisadas as propagandas do material didático em pauta, investigando o tratamento que é dado ao gênero propaganda e com que finalidade é usado, além disso, foram analisados também quais os aspectos da Língua Portuguesa são ensinados no livro didático com o auxílio do gênero textual propaganda.

Apresentaremos, neste tópico, as análises feitas do livro didático EJA Moderna, considerando o tratamento do gênero textual propaganda, sua finalidade e os aspectos linguísticos propostos nesse material. O LD da EJA Moderna aborda o gênero propaganda na seção intitulada "Os recursos da publicidade", logo na página inicial (p. 67), há a sugestão de uma atividade de leitura e interpretação de textos que se trata apenas de uma apresentação do gênero propaganda, como ilustrado a seguir.

Figura 1: Texto de apresentação do gênero propaganda.



Fonte: EJA Moderna (2013, p. 67).

A partir da leitura da imagem são propostas as seguintes questões:

Observe a imagem com atenção.

1. Do que ela trata e com que intenção teria sido produzida?
2. Qual a diferença entre esse cartaz e o que vemos atualmente?
Converse com o professor e com os colegas sobre esse assunto.

A apresentação do gênero propaganda com suas características se dão de fato na página 74, de uma forma bem resumida, como descreveremos no quadro a seguir:

Características do anúncio publicitário

Os anúncios impressos são compostos por recursos verbais (texto escrito) e os recursos não verbais (imagens) que, juntos constroem os sentidos do texto. Normalmente, um esclarece o sentido do outro. Os textos verbais costumam ser curtos. Eles apresentam linguagem clara e direta, de fácil leitura. É comum a presença de frases de impacto e de verbos no modo imperativo, com a intenção de levar o público a que se dirige (chamado público alvo) a comprar o produto, o serviço ou aderir à ideia veiculada. Os elementos não verbais são tão importantes quanto o texto escrito. A escolha das cores, do tipo de letra e da maneira como distribuir as imagens na página é feita de modo a atrair a atenção do leitor.

O livro apresenta seis propagandas sempre acompanhadas de uma atividade de compreensão textual, nelas, percebeu-se que o objetivo norteador é explorar o aspecto interpretativo, como exemplo, segue uma propaganda que está na subseção intitulada "para estudar o gênero" e a atividade proposta:

Figura 2: Atividade proposta.



34º anuário de criação. São Paulo: Clube de Criação de São Paulo, 2009. p. 104-105.

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 72).

Atividade proposta:

1. Essa imagem é um anúncio publicitário? Que elementos visuais se destacam nesse anúncio?
2. O que diz o texto que aparece na parte de baixo do anúncio?
3. O que está sendo anunciado? É possível deduzir isso por meio dos elementos visuais, do texto ou dos dois? Explique.
4. Nesse anúncio há um símbolo que representa a empresa ou a marca que está anunciando o produto. Você já conhecia esse símbolo? Em que outras situações você o viu?
5. A quem esse anúncio possivelmente se dirige? Onde você imagina que ele possa ter sido publicado?

Nesta atividade é possível notar que o objetivo é ensinar os alunos a identificar e reconhecer uma propaganda, questionando dados característicos do gênero textual propaganda que estão presentes no texto, antecedendo, assim, as descrições das características que serão informadas na página 74, citada anteriormente.

Os operadores argumentativos no livro didático

Como já destacado, Koch (2011) considera a linguagem essencialmente argumentativa no processo de interação social, ou seja, pela língua, "o homem, constantemente, avalia, critica, isto é, forma juízos de valor". É por meio da linguagem, dotada de intencionalidade que o indivíduo torna público o seu discurso e "tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões" (KOCH, 2011, p. 17).

Em relação ao gênero propaganda, o LD não se propõe tratar da argumentação, por isso as atividades propostas no LD não apresentam os operadores argumentativos nem os destaca como elementos essencialmente argumentativos. Isso fica claro na apresentação do assunto por meio da propaganda da figura abaixo e de um texto que vem logo em seguida, intitulado "O segredo da propaganda é a propaganda do segredo", cujos comandos das atividades propostas são descritos, a seguir.

Figura 3: Atividade sugerida.

Para ler e aprender

Observe estas imagens com atenção.



MUSEU DELUXE, PARIS, FRANÇA

◀ Leonardo da Vinci, *A Gioconda* (1503-1506). Óleo sobre madeira de álamo, 77 × 53 cm. Museu do Louvre, Paris, França.



REPRODUÇÃO

◀ Anúncio publicitário do amaciante de roupas Mon Bijou, fabricado pela Bombril. Cláudia, jul. 1998.

MON BIJOU BEBÊ. SUA ROUPA É UMA PERFEITA BOBA-PEQUENA.

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 68).

1. Você já havia visto essas duas imagens?
2. Como se chama a imagem da esquerda? O que você sabe sobre ela? Ela pode ser considerada uma obra de arte?
3. E a imagem da direita pode ser considerada uma obra de arte? Com que intenção ela foi criada?
4. Por que você acha que o autor da imagem da direita teria feito referência a tela de Leonardo da Vinci?

"Antes de ler o texto a seguir, observe seu título com atenção e reflita sobre esta questão: Qual será o seu conteúdo?"

Após esta questão e a leitura do texto, é sugerida a seguinte atividade:

1. Suas hipóteses se confirmaram? O que achou do texto? Por quê?
2. Consulte no dicionário o significado das palavras que você não conhece e anote-os aqui.
3. Ao descrever os personagens de programas de humor, o autor usa a expressão "velhos borcoxôs".
 - a) O que seriam velhos borcoxôs, considerando o contexto em que a expressão foi usada?
 - b) Na região em que você vive é comum o uso do termo borcoxô? Caso sim, em que situações?

Não se percebem abordagens voltadas para aspectos específicos da Língua Portuguesa, como, por exemplo, os operadores argumentativos. As atividades propostas acima visam a ensinar a compreender o texto e a ter contato com novas palavras. Para isso, é sugerida a utilização do dicionário para pesquisar os novos vocábulos encontrados no texto.

Procuramos nas seis propagandas apresentadas no LD a presença dos operadores argumentativos, mas não encontramos nenhum operador, conforme descrito por Koch (2015). As atividades propostas, por exemplo, a citada anteriormente, não exploram os operadores argumentativos, por isso o ensino dos operadores por meio desse gênero não pôde ser desenvolvido no livro didático.

Logo, constatamos que o gênero propaganda apresentado no LD EJA Moderna, bem como as atividades propostas a partir das propagandas não sugerem o trabalho de aspectos importantes da língua como os operadores argumentativos na efetivação do propósito comunicativo.

Se, por um lado, não há a presença dos operadores argumentativos nas propagandas e nas atividades apresentadas no livro didático da Educação de Jovens de Adultos, por outro, as funções da linguagem são elucidadas em algumas propagandas, como no exemplo seguinte.


Figura 4: Atividade proposta.

8 Observe o anúncio ao lado e responda em seu caderno ao que se pede.

- Sobre o que trata esse anúncio?
- Quem o criou? A que público ele se dirige?
- Como você o classificaria: comercial, eleitoral ou governamental?

Ande de bicicleta, suba escadas, saia para dar uma volta, desça uma parada de ônibus antes da sua, pratique atividade física. Coma frutas, verduras e legumes, diminua o sal, tenha uma alimentação saudável. Controle o seu peso, procure uma unidade de saúde ou o seu médico e meça sempre a pressão.

Fazendo isso, você combate o hipertensão e faz a sua escolha: uma vida mais saudável e com mais qualidade.



O anúncio publicitário apresenta uma família (uma mulher, uma criança e um homem) caminhando em um parque ao ar livre. O texto principal do anúncio diz: "PREVENIR A HIPERTENSÃO É UMA ESCOLHA. SÓ DEPENDE DE VOCÊ." No canto inferior esquerdo do anúncio, há um pequeno texto: "Ande de bicicleta, suba escadas, saia para dar uma volta, desça uma parada de ônibus antes da sua, pratique atividade física. Coma frutas, verduras e legumes, diminua o sal, tenha uma alimentação saudável. Controle o seu peso, procure uma unidade de saúde ou o seu médico e meça sempre a pressão. Fazendo isso, você combate o hipertensão e faz a sua escolha: uma vida mais saudável e com mais qualidade." No canto inferior direito do anúncio, há um pequeno texto: "Anúncio de hipertensão, não é apenas. Não precisa parar de trabalhar antes de sua próxima consulta. Com a ajuda de um médico, você pode controlar a hipertensão. Consulte seu médico para saber mais sobre a prevenção e o tratamento da hipertensão. Saiba mais em: www.saude.gov.br/hipertensao. Foto: iStockphoto.com/PhotoDisc/Getty Images." No canto superior direito do anúncio, há um pequeno texto: "Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. 2013. Todos os direitos reservados. Este é um documento de acesso público. É permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fonte e mantida a integridade do conteúdo. É proibida a utilização para fins comerciais. Este documento não substitui o atendimento médico. Consulte seu médico para saber mais sobre a prevenção e o tratamento da hipertensão. Saiba mais em: www.saude.gov.br/hipertensao. Foto: iStockphoto.com/PhotoDisc/Getty Images."

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 74).

A propaganda acima é voltada para a prevenção da hipertensão. Nessa propaganda, foi empregada a função apelativa da linguagem, a fim de convencer o leitor da importância de ter boas práticas para evitar a problemática e cultivar uma vida saudável.

No texto, à esquerda, Figura 4, destacam-se verbos no modo imperativo, característica da função apelativa, sendo eles: ande, suba, saia, desça, pratique, coma, diminua, tenha controle e procure. No entanto, esses verbos não são explorados nas questões propostas pelo LD para essa propaganda, há apenas sugestões de atividades que visam, unicamente, à interpretação do gênero, conforme transcritas, a seguir:

8. Observe o anúncio ao lado e responda em seu caderno ao que se pede.
- Sobre o que trata esse anúncio?
 - Quem o criou? A que público ele se dirige?
 - Como você o classificaria: comercial, eleitoral ou governamental?

A abordagem do verbo no modo imperativo é feita mais adiante, após, é claro, de um estudo da flexão do verbo na subseção “para refletir sobre a língua”. Inicialmente, são propostas questões a respeito da linguagem verbal e não verbal como introdução para o estudo verbal, que se inicia com a seguinte propaganda, seguida de uma atividade de compreensão.

Figura 5: Atividade proposta.

Verbo

Observe o uso da linguagem verbal e não verbal neste anúncio. Depois, sente-se com um colega para responder às questões a seguir.

Gustavo Kuerten, o primeiro tenista masculino brasileiro a entrar para o Hall da Fama do Tennis Mundial. Isso sim é conquistar com estilo.

Respeite os limites de velocidade.
PEUGEOT 308

peugeot.com.br/308

peugeot

Voja, n. 31, ago. 2012.

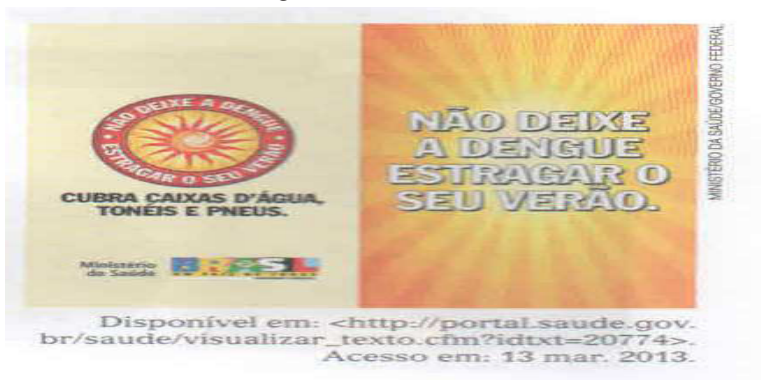
Fonte: EJA Moderna (2013, p. 76).

1. Que recursos de linguagem chamam mais a atenção nesse anúncio: a linguagem verbal (do texto escrito) ou a não verbal (das imagens e cores)? Por quê?
2. Há dois blocos principais de texto verbal no anúncio: um ao lado do tenista e outro ao lado do veículo. O carro e o tenista transmitem a ideia de sucesso e movimento. Encontre nos blocos de texto palavras que indiquem movimento ou ação.

Nessa atividade, a primeira questão solicita que o aluno aponte os recursos linguísticos que chamam atenção no texto escrito, entretanto, não se especifica a que se referem esses recursos solicitados. Já na segunda questão, a sugestão é que se encontrem palavras que indicam movimento ou ação, com o propósito de introduzir o ensino do verbo e as flexões de tempo, pessoa e modo.

Para fixação deste assunto é proposta uma atividade a partir da propaganda seguinte.

Figura 6: Atividade sugerida.



Fonte: EJA Moderna (2013, p. 79).

1. Observe o folheto ao lado, que fez parte de uma campanha do Ministério da Saúde, e responda ao que se pede:
 - a) Com que intenção esse material teria sido produzido?
 - b) A que lhe remetem a imagem e as cores usadas no lado direito do folheto? Qual seria a relação desses elementos com o assunto do folheto?
 - c) Quais verbos estão sendo usados no modo imperativo?
 - d) O que expressam esses verbos no modo imperativo?
() Uma ordem e um conselho. () Um convite e um desejo. () Uma hipótese e uma ordem.
 - e) Como o uso desse modo verbal contribui para reforçar a intenção do folheto?
 - f) O que você faz para ajudar no combate da dengue?

A atividade explora além dos aspectos interpretativos, conhecimentos sugeridos anteriormente pelo LD relacionados a flexão do verbo no modo imperativo. A função apelativa manifestou-se, principalmente, com o emprego dos verbos no modo imperativo, explorados nas questões formuladas a partir do texto argumentativo da figura 6. A referência à função estética é feita na seguinte questão: *A que lhe remetem a imagem e as cores usadas no lado direito do folheto? Qual seria a relação desses elementos com o assunto do folheto?*

A função estética também poderia ser explorada na propaganda, a seguir, que já comentamos anteriormente.

Figura 7: Função da linguagem estética.



Fonte: EJA Moderna (2013, p. 68)

Como atividades são sugeridas as seguintes questões:

1. Você já havia visto essas duas imagens?
2. Como se chama a imagem da esquerda? O que você sabe sobre ela? Ela pode ser considerada uma obra de arte?
3. E a imagem da direita pode ser considerada uma obra de arte? Com que intenção ela foi criada?
4. Por que você acha que o autor da imagem da direita teria feito referência à tela de Leonardo da Vinci?

Nesse caso, os comandos das atividades voltam-se não só para a compreensão e investigação quanto aos conhecimentos prévios que os alunos possam ter como para a própria imagem. As questões 3 e 4 apelam para a função estética da propaganda. Percebe-se claramente que se trata de uma propaganda da Bombril em que são usados poucos textos.

Entretanto, poderiam ser explorados nesta atividade outros elementos presentes na imagem, tais como o próprio produto "MonBijou", que é o enfoque da propaganda, no entanto, não é mencionado nos comandos das questões sugeridas, poderia, ainda, ser proposta a seguinte questão: Que relação podemos estabelecer entre o produto – "MonBijou" – e a obra de arte de Leonardo da Vinci? Qual a intenção do autor? Ou seja, não se exaurem todas as possibilidades que os textos oferecem para ensinar a argumentação por meio da função estética da propaganda.

Com a análise, constatamos que aproximadamente 50% das atividades propostas no LD EJA Moderna visam, unicamente, a ensinar a reflexão do gênero partindo de atividades de compreensão de texto. Além disso, aproximadamente 40% das atividades sugeridas estão voltadas para ensinar o verbo e suas flexões de tempo, pessoa e modo, sendo que aproximadamente 10% sugerem a produção oral e escrita. Assim, não é dada ênfase ao ensino dos operadores argumentativos nem nas propagandas nem nas atividades, embora sejam abordadas as funções da linguagem, as atividades não exploram, efetivamente, com exceção, da função apelativa.

Considerações finais

Pretendia-se, com este capítulo, analisar como o gênero propaganda é apresentado no livro didático EJA Moderna da Educação de Jovens e Adultos, precisamente, no volume destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, 3ª etapa da modalidade educacional em pauta. O campo de pesquisa foi a Educação de Jovens e Adultos por ser um programa de ensino voltado para um público bem diferenciado.

O professor dessa modalidade de ensino está cercado de alunos jovens que, por algum motivo, desistiram da escola, adultos que também desistiram da vida escolar há muito tempo e da junção de jovens e adultos que foram alfabetizados há pouco tempo. Embora haja dificuldades, esses discentes caracterizam-se pela força de vontade para o estudo e muita experiência de vida que podem ser utilizadas a favor do ensino de Língua Portuguesa.

É de conhecimento de todos que o livro didático não é o único recurso de que o professor dispõe para suas aulas. Há também roteiros de aulas estabelecidos pela Secretaria de Educação do Município que propõem o estudo de outros gêneros textuais, no entanto, o livro didático mostra-se um bom suporte textual para o ensino-aprendizagem dos elementos da linguagem. Procurou-se analisar a propaganda, por ser um gênero que usa uma linguagem essencialmente argumentativa e que pode ser um instrumento muito eficaz no ensino de Língua Portuguesa. Dadas as suas muitas características e os seus meios de veiculação, os anúncios publicitários, tornam-se parte do cotidiano dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A análise contribuiu para constatar que o livro apresenta propagandas, no entanto, não se propõe tratar acerca dos operadores argumentativos, não explorando, dessa forma, aspectos linguístico-argumentativos importantes para formação do aluno da EJA. Todavia, é possível encontrar algumas propagandas que exploram as funções da linguagem. Por outro lado, constatamos a presença das funções

apelativas e estéticas que, apesar de estarem presentes, não são devidamente exploradas. No caso da função apelativa, o ensino é sugerido através do estudo do verbo no modo imperativo, no entanto, algumas propagandas que apresentam este modo verbal não são contempladas nas atividades sugeridas.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. **Censo escolar 2013**: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos registra queda de 20%. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004807-censo-escolar-2013-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-registra-queda-de-20->. Acesso em 06 fev. 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTES, A. C. Gêneros e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. In: KARWOSKIA, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2015.

COPETTI, E. C.; BUOGO, A. L. **Gêneros textuais e Educação de Jovens e Adultos**. 2013. Disponível em: http://ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/PraticasdeEJA/Trabalho/084142GENEROS_TEXTUAIS_E_EDUCACAO_DE_JOVENS_.pdf. Acesso em: 19 dez. 2015.

DELL'ISOLA, R. L. P. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gênero: textuais ou discursivos? In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais: O que há por trás do espelho?** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

EJA MODERNA. **Educação de Jovens e Adultos**. Org. Editora Moderna. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna: Editora responsável: Virginia Aoki. 1ª ed. São Paulo, Moderna, 2013.

FERNANDES, C. B. Recursos argumentativos na publicidade: os operadores. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 33 n. 55, p. 55-65, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 14 fev. 2016.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo. Cortez, 2015.

LARA, A. G. C.; SOUZA, L. C. P. **O gênero propaganda na escola: uma análise de aulas de leitura**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/O-gnero-propaganda-na-escola-Artigo-Gatilho1.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

LIMA, A. M. J. **Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa**. (Dissertação de Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada). Departamento de Letras da Universidade Estadual do Ceará, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKIA, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MEDEIROS, A. G. L. **O gênero textual propaganda: descrição e uso em sala de aula**. (Dissertação de Mestrado acadêmico em Linguística). Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

MELO, B. O. R. Gêneros da esfera do argumentar em livros didáticos de língua portuguesa da EJA: desafios à vista. In: **Revista Letras**, nº 32 v. 01 – p. 52 - 61 jan/jun., 2013.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea 1996-2004. Edição Eletrônica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>. Acesso em: 03 jun. 2015.

PORTAL INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 06 fev. 2016.

SANDMANN, A. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2000.

SCHNEUWLY, B. Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, I. V. **Língua Portuguesa em cena**: ensino, sujeito e contexto. 1ª ed. Jundiá – SP: Paco Editorial, 2018.

SOUZA, M. A. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

TEODORO, M. A. A.; OLIVEIRA, E. S. O gênero propaganda no livro didático de língua portuguesa: um estudo do suporte. In: **E-hum**. Belo Horizonte, v. 03 nº 01, 2010. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/viewFile/419/222>. Acesso em: 23 jan. 2016.

Afetividade no Ensino

Elimária Oliveira Lima

Introdução

O estudo ao qual corresponde este capítulo se dirige a uma reflexão sobre a afetividade e sua importância no processo formativo, especialmente, no que diz respeito à relação da afetividade na prática educativa. Através da pesquisa, pressupõe-se que a escola é um ambiente de crescimento e troca experiências, ambiente capaz de acrescentar muito ao desenvolvimento social, intelectual e emocional da criança.

Atualmente, a escola está preocupada apenas em preparar os alunos para o mercado de trabalho e, quase sempre, para as avaliações que aumentem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que nem sempre condiz com a realidade de cada localidade e de ensinar-lhes técnicas que os habilitem para o exercício de alguma profissão. Preocupa-se muito com o ensino das disciplinas e com os conteúdos exaustivos, deixando de lado o companheirismo, a solidariedade e o amor. Dessa forma, procura-se apontar a educação como um processo que vai além da transferência de conteúdos que necessita de um ambiente relacional em que haja respeito e diálogo, pois mais do que conteúdos por conteúdos, o que se precisa para construir conhecimento é o amor às práticas pedagógicas.

Algumas práticas docentes ainda hoje podem ser justificadas pela separação estabelecida entre cognição e afeto, que deixam transparecer a despreocupação dos professores sobre a necessidade de interação das crianças com o meio e com as pessoas com quem convivem. Existe um dualismo estabelecido no mundo científico e escolar, que separa cognição e afetividade, razão e emoção. Desta forma, as reflexões neste texto procuram observar a indissociabilidade

de tais dimensões no funcionamento psíquico humano e de que modo acontece a afetividade entre professor e aluno nas séries finais do Ensino Fundamental.

Durante todo o capítulo, há a preocupação em discutir a influência da afetividade no processo educativo como um elemento facilitador e motivador na produção do conhecimento, sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e social da criança, partindo da concepção de que o indivíduo é dotado de raciocínio, sentimentos, desejos e expectativas.

Com essa pretensão, a pesquisa realizada procurou associar a teoria com a prática vivenciada dentro das instituições de ensino onde ocorrem, antes de tudo, um contato humano entre pessoas que pensam, agem e têm, sobretudo, sentimentos.

Trabalhar com a afetividade é acreditar em uma escola construída a partir do respeito, reflexão e autonomia de ideias, com o anseio de formar cidadãos que olhem o mundo com a intenção de transformá-lo, sujeitos capazes de pensar por si próprios sem deixar de lado as necessidades do outro. É enxergar no afeto uma forma de aproximação entre professor e aluno capaz de possibilitar a compreensão entre eles e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

A discussão desse tema visa uma contribuição para fomentar maior interesse dos professores que acreditam no sucesso escolar, tendo como princípio básico a afetividade em sua relação educacional, incorporando essa premissa na organização e na estruturação do trabalho educativo cotidiano e, conseqüentemente, contribuindo para a autoestima positiva, capaz de favorecer a formação do indivíduo para a vida. Assim, este capítulo está dividido em cinco partes discursivas, além desta Introdução: na segunda é apresentado o conceito de afetividade; na terceira, a relação entre afeto e cognição é o foco; na quarta, a afetividade no processo de ensino-aprendizagem na relação professor-aluno é discutida; e por fim, a quinta parte apresenta a metodologia utilizada com as análises dos dados, seguida de uma síntese nas considerações finais.

Concepção de afetividade

Para a psicologia, afetividade é definida como a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos (tendências, emoções, paixões, sentimentos). Consiste na força exercida por esses fenômenos no caráter de um indivíduo. Na concepção de Piaget (1980), a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade.

A afetividade está relacionada aos diversos termos como: emoção, temperamento, estados de humor, motivação, atenção, entre tantos outros. Ela exerce um importante papel em todas as relações, além de influenciar a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, tornando-se um componente fundamental da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Corroborando com as reflexões, Antunes (2006) aborda e define o termo afetividade, conforme elucidado no excerto seguinte:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra "escrita" na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor (ANTUNES, 2006, p.5, grifo do autor).

Para o mesmo autor, a aprendizagem é uma mudança de comportamento que resulta da experiência. Neste sentido, sob a perspectiva educacional, a afetividade destaca-se como uma forma de adaptação ao ambiente que não está associada somente à ideia de contato físico, bondade, carinho e ternura, mas significa também passar segurança, educar com firmeza no cumprimento das regras, porque assim a criança estará sendo preparada para a vida.

Para Arantes (2003), o afeto é a parte de nosso psiquismo responsável pela maneira de sentir e perceber a realidade. A afetividade caracteriza-se, portanto, como a parte psíquica responsável pelo

significado de tudo aquilo que vivemos e presenciamos, pois ela valoriza tudo que acontece em nossa vida, nossas experiências e as nossas perspectivas futuras. É através da afetividade que o mundo no qual vivemos chega até nossa consciência com o significado que tem para nós.

Ainda, de acordo com Arantes:

Vivenciar emoções positivas, portanto, traz uma maior possibilidade de as pessoas, diante de conflitos, abstrair elementos, atribuírem significados e estabelecerem relações e/ou implicações que contemplem virtude como a generosidade e a solidariedade (ARANTES, 2003, p. 127).

Com isso, não se pode negar que as emoções influenciam significativamente muitas de nossas funções cognitivas e comportamentais diárias. A importância emocional de cada acontecimento interfere diretamente na aquisição de memórias e, conseqüentemente, no aprendizado.

A emoção tem seus efeitos fortemente determinados pela acolhida que lhe é dada, pressupondo que "desde os primórdios até idades mais avançadas, a emoção se nutre do efeito que causa no outro" (ARANTES, 2003, p. 77). O ser humano tem necessidades físicas e emocionais que ao serem atendidas formam um forte laço emocional construído com base na interação com os outros indivíduos. Nesse sentido, vale ressaltar que a afetividade é essencial em qualquer momento da vida do ser humano, pois ela se manifesta no decorrer da vida, em todos os momentos e em todas as relações sociais.

Wallon (1992) afirma que desde as primeiras fases da infância, as relações estabelecidas tanto no meio familiar quanto no contexto pedagógico são determinantes na construção da identidade e do caráter da criança. Os fenômenos afetivos considerados pertencentes a uma ordem subjetiva, dependem da ação do meio sociocultural externo ao homem, pois suas formações resultam da qualidade dessas interações vivenciadas. Uma experiência permeada por marcas afetivas desagradáveis repercute na formação da personalidade

do indivíduo e se manifesta por perturbações ou dificuldades nos processos e relações que a criança venha estabelecer.

Entre afeto e cognição

Para que as reflexões se tornem profícuas, neste subtópico, faz-se necessário, inicialmente, e válido esclarecer o conceito de cognição, conforme destacado a seguir.

Processo através do qual o mundo de significados tem origem. A medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos 'pontos básicos de ancoragem' dos quais derivam outros significados (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 134, grifos das autoras).

O conceito de cognição nos remete aos processos cognitivos que são desenvolvidos desde a infância até o envelhecimento. Importante ressaltar que o desenvolvimento está diretamente relacionado à aprendizagem, ou seja, um não ocorre sem o outro.

Segundo Oliveira (2001), costuma-se distinguir entre as funções cognitivas e as afetivas e/ou emotivas, sendo estas últimas frequentemente identificadas com a motivação e também com os aspectos conativos ou volitivos do sujeito. As funções cognitivas e ou intelectuais abrangem aspectos bastante variados como: a percepção, o conhecimento, a aprendizagem, o pensamento, o conceito, o juízo, o raciocínio, a solução de um problema, etc., enfim, tudo o que se relaciona com a aquisição e processamento de informação.

E nessa concepção, as ponderações de Piaget (1983) evidenciam as nossas reflexões.

Os sentimentos e as operações intelectuais não constituem duas realidades separadas e sim dois aspectos complementares de toda a realidade psíquica, pois o pensamento é sempre acompanhado de uma tonalidade e significado afetivo, portanto, a afetividade e a cognição são indissociáveis na sua

origem e evolução, constituindo os dois aspectos complementares de qualquer conduta humana, já que em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente (PIAGET, 1983, p. 234).

Apesar de terem funções definidas e diferenciadas, afetividade e inteligência são inseparáveis na evolução psíquica. São desenvolvimentos recíprocos e as aquisições de uma repercutem sobre a outra permanentemente. Entre o aspecto cognitivo e afetivo existe oposição e complementaridade.

A afetividade é indispensável ao desenvolvimento cognitivo, pois a convivência entre as pessoas oferece inúmeros conhecimentos, já que as pessoas pensam, sentem e agem de forma diferente. Além disso, é através dos relacionamentos que o indivíduo constrói a sua identidade e autoestima muito importantes no processo ensino-aprendizagem.

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a construção da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é condição suficiente (PIAGET, 1962/1994, p. 129).

A educação escolar precisa estar voltada para todas as necessidades do indivíduo, contemplando suas características de um ser dotado de espírito, corpo, emoção e razão. Auxiliar no processo de absorção de conhecimentos intelectuais e proporcionar o desenvolvimento afetivo entre os indivíduos.

Wallon (1975) destaca a alternância existente entre as funções razão (cognitiva) e emoção (afetividade), apresentadas no decorrer do desenvolvimento da pessoa. A razão e a emoção estão imbricadas, ou seja, uma não acontece sobre a outra, mas sempre uma se sobrepõe à outra.

Podemos destacar que os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem dois universos opostos. Assim se pode afirmar que não há justificativas plausíveis para voltar a educação

somente para um desses aspectos, excluindo, portanto, o outro. Os elementos afetivos estão no núcleo de desenvolvimento intelectual e social do indivíduo e os afetos são também componentes importantes do meio. O conhecimento do meio deve propiciar à criança um conjunto organizado de saberes que lhe permita conhecer a si mesmo, bem como a realidade que está inserida.

Tomando, por exemplo, mais algumas contribuições de Piaget (1980), entende-se que:

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos, afetivo e cognitivo, são ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis (PIAGET, 1980, p. 98).

Não há como separar a ligação entre inteligência e afeto. O papel da afetividade para Piaget é funcional na inteligência, uma vez que ela se caracteriza como fonte de energia e cognição. A inteligência é vista como sendo a capacidade de lidar com os dados e informações que o sujeito dispõe. Fica claro que a inteligência se apresenta como um processo que se realiza de formas diferentes e que tem características próprias de acordo com os progressos realizados pelo próprio indivíduo.

A afetividade na escola sempre esteve em segundo plano, dando ênfase aos aspectos cognitivos. No entanto, através de estudos sobre afetividade nas práticas pedagógicas, hoje, acredita-se que não existe uma aprendizagem unicamente racional ou cognitiva, uma vez que os aspectos afetivos presentes na personalidade do aluno não estão separados durante o período em que ele está na sala de aula. Isso é corroborado nas palavras de Vygotsky (2000).

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de

preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade quanto a descoberta do cálculo diferencial (VYGOTSKY, 2000, p. 164).

Ainda, nessa perspectiva, o autor esclarece também a equiparidade entre emoção e pensamento.

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

A afetividade está presente nas mais diversas experiências empíricas vividas pelos seres humanos. Quando entra na escola, torna-se mais evidente seu papel na relação professor-aluno. É de suma importância que o professor assuma realmente o papel de um educador, facilitador, que observa e trabalha não só o aspecto cognitivo, mas também o emocional.

Assim, como a afetividade tem influência sobre a cognição, o desenvolvimento da inteligência faz com que os estados emocionais se ampliem, tornem-se mais complexos. O fortalecimento do pensamento e da linguagem possibilita um maior controle do ser humano sobre suas manifestações emocionais. Com isso, pode-se dizer que as conquistas realizadas no plano cognitivo possuem impacto na vida afetiva, bem como a dinâmica emocional se mostra impactante na vida intelectual.

A afetividade na docência

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem da criança começa muito antes de sua entrada na escola. Isso porque desde o primeiro dia de vida ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura. Efetivamente, parece equívoco colocar em dúvida que o ambiente mais importante

no desenvolvimento pessoal é o ambiente humano e não o ambiente físico ou material. Isso não significa afirmar que os objetos ou os estímulos físicos não sejam importantes no comportamento ou no desenvolvimento humano, mas que a relação que as crianças estabelecem com os objetos se encontra mediatizada, em grande parte, pela intervenção dos adultos; tal intervenção tem, em boa parte, um componente de caráter social e cultural.

A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para este desenvolvimento, pois é o espaço em que o contato com o mundo cultural é realizado de forma sistemática, planejada e intencional. O trabalho formativo originado pela educação escolar através da interação com parceiros prolonga-se por toda a vida e garante a reprodução, aquisição e transformação das significações sociais construídas historicamente. O desenvolvimento só acontece quando situações de aprendizagem o provocam, dessa forma ele tem seu ritmo acelerado no ambiente escolar, pois o professor e os colegas formam um conjunto de mediadores do conhecimento.

No contexto da sala de aula, o conceito de afetividade tem significado mais amplo que envolve respeito, amizade, carinho, troca de experiências e mudanças e que pode ser um fator indispensável no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, configura-se na capacidade de provocar mudanças no outro a partir de sentimentos despertados nele através da relação estabelecida.

Rodrigues (1976), observa que os motivos humanos para aprender qualquer coisa são profundamente interiores. A criança deseja aprender quando há em si motivos que desencadeiam tais aprendizagens. Considerando esta afirmação, o autor salienta que:

A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular [...]. Se a tarefa escolar atende aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem

infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento (RODRIGUES, 1976, p. 174).

As condições para o professor atuar como recurso de desenvolvimento para o aluno dependem muito das características e necessidades dele e dos significados que um e outro atribuem à situação vivida. Tais condições referem-se à capacidade do professor de estabelecer relações com as crianças pelo uso de diferentes canais expressivos. É importante ressaltar que o professor precisa ter o desejo de que seu aluno aprenda, acreditar que o aluno é capaz de aprender, mesmo dentro de qualquer limitação que ele apresente. Existe a ideia de que todos os alunos devem aprender a mesma coisa ao mesmo tempo, porém cada um tem seu interesse, sua experiência de vida e sua motivação.

É na sala de aula, vivenciando os problemas do mundo, que se começa a escolher caminhos, tomar decisões e pensar em soluções para melhorar de vida. A mediação feita pelo professor durante as atividades pedagógicas deve ser sempre fundada nos sentimentos de acolhimento, simpatia, aceitação e respeito, pois tais sentimentos não apenas marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, propiciando a autonomia e a confiança em sua capacidade.

Sobre isso, Rodrigues (1976), destaca alguns elementos referentes ao trabalho com a afetividade nas práticas pedagógicas.

As situações de ensino agradáveis suscitam no aluno um desejo de repetir e renovar a aprendizagem. Quando, por infelicidade, o contrário acontece, o aluno tende a rejeitar não só a disciplina que não consegue aprender, mas também tudo quanto a ela se refira, inclusive, o mestre e até a própria escola. Se a situação de aprendizagem é gratificante e agradável, o aprendiz tende a se dinamizar, a extrapolar-se para situações novas e similares e, por fim, a inspirar novas aprendizagens (RODRIGUES, 1976, p. 179).

O ato de ensinar e aprender é o produto da troca de informações e das experiências pessoais entre educando e educador. Nessa troca os resultados serão marcantes e especiais, neste relacionamento o vínculo afetivo será um grande facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Através de um forte vínculo afetivo, a criança se sentirá protegida e acolhida, facilitando seu aprendizado, envolvido em uma atmosfera de afeto, que irá harmonizar o ambiente escolar com alegria, companheirismo, ou seja, de maneira prazerosa o conteúdo será trabalhado.

O êxito de um professor na sala de aula depende, em grande parte, do ambiente que cria. O conhecimento das funções, da dinâmica e das características das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor as situações comuns ao cotidiano escolar tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles como no de evitar perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação.

A mediação desse processo se faz de diferentes modos. Há o importante papel do professor, que, em sua relação com as crianças, negocia com elas metas e procedimentos para agir, funcionando ainda como modelo a ser imitado. A forma como o professor desempenha seu papel de autoridade é particularmente importante, visto que a criança com frequência o imita na interação com os companheiros (OLIVEIRA, 2005, p. 211).

Na escola as relações entre professores e alunos devem ser positivas, percebidas e vividas por ambos de forma prazerosa, enriquecedora e que satisfaçam suas necessidades.

Quando as trocas são impostas, a relação é de opressão; quando a obrigação sem sentido de ser entra por uma porta, o prazer sai por outra, e não há parceria, mas sim uma relação e que o contrato implícito a ela é o de sobrevivência; ao contrário, quando a relação é de libertação, a maior obrigação é a do entendimento mútuo, da alteridade, é da parceria sendo construída parte a parte, em que o contrato posto é o de explorar ao máximo a vivência dos sujeitos imbricados pelo prazer posto no aprender (FREITAS, 2008, p. 20).

Martinele (2005), fala que a escola tem entre outras funções, precisa:

Propiciar um ambiente favorável à aprendizagem em que sejam trabalhados a autoestima, a confiança, o respeito mútuo, a valorização do aluno sem, contudo, esquecermos da importância de um ambiente desafiador, [...], mas que mantenha um nível aceitável de tensões e cobranças, são algumas situações que devem ser pensadas e avaliadas pelos educadores na condução de seu trabalho (p. 116).

Pode-se afirmar que a relação professor-aluno se torna fundamental para que os educandos tenham uma formação completa. É necessário que o professor proporcione aos alunos diferentes situações e desafios que lhes permitam desenvolver suas habilidades, competências e comunicação. As interações criadas pelos alunos e seus professores, no entanto, não levam apenas à construção de informações, habilidades e conhecimentos sobre objetos do mundo, mas também à construção da ética e da identidade pessoal.

O ato de ensinar e de aprender envolve e exige certa cumplicidade do professor, tal cumplicidade se constrói nas intervenções, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado. Cabe ao professor planejar e executar suas aulas para que seus alunos criem vínculos positivos entre si e os conteúdos.

Se a criança gosta daquele ambiente, se é bem tratada, respeitada, se ela vê sentido no que aprende ali, a instituição pode tornar-se alvo das projeções afetivas positivas e tornar-se um valor para ela. Caso contrário, se ela é constantemente humilhada, desrespeitada, questionada em suas capacidades e competências intelectuais e sociais, é bem provável que esse espaço seja alvo de projeções afetivas negativas, que não seja valorizado, que não se constitua em um valor para ela, e sim num contravalor: um espaço a ser depredado, pichado, ignorado (ARANTES, 2003, p. 159).

Quem leciona tem o poder de deixar marcas e deve ter cautela para que essas marcas não se transformem em bloqueios, em lições de desafeto. As interações no ambiente escolar e as relações de ensino estabelecidas pelo professor podem modificar o desenvolvimento

do educando na medida em que as experiências vividas em sala de aula determinam a natureza afetiva da relação do aluno com o objeto de conhecimento. A qualidade da mediação desenvolvida pelo docente pode suscitar no aluno diferentes tipos de sentimentos em relação ao conhecimento.

De acordo com Paulo Freire (1996), não há separação entre seriedade docente e afetividade, estes devem caminhar juntos, porém, ele alerta para o fato de que a afetividade não deve interferir no cumprimento ético de seu dever como professor. Em outras palavras, precisa haver realmente um vínculo afetivo na relação entre professor e aluno, porém isso ao deverá influenciar em nada no seu dever de corrigir, instruir, orientar, mediar, e transmitir conhecimento para os seus alunos. Para o autor, o desenvolvimento afetivo é básico no processo ensino-aprendizagem e está claramente evidenciado que a afetividade na educação é estar aberta para esse sentimento.

O contexto da aprendizagem

Tendo em vista que o trabalho visa discutir a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, realizou-se uma pesquisa de campo de caráter investigativo-exploratório através de questionário com cinco perguntas objetivas, que foram respondidos por vinte e quatro alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Deusdedith Cortez Vieira da Silva, na cidade de Barra do Corda no estado do Maranhão.

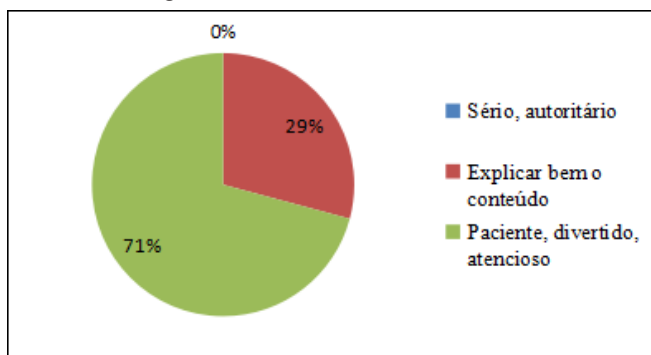
As questões respondidas foram organizadas e agrupadas em gráficos conforme as respostas dos alunos, bem como interpretadas, subsidiando uma relação com os teóricos abordados durante o trabalho.

Os alunos participantes da pesquisa de campo foram das turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre onze e quinze anos. Foram selecionados doze alunos do sexo masculino e doze do sexo feminino. Ao todo, participaram vinte e quatro alunos, seis estudantes de cada turma.

A turmas dos anos finais do Ensino Fundamental foram escolhidas pela idade em que estão, entre onze e quinze anos, com o objetivo de analisar a visão do aluno em relação ao professor, em um período de transição não apenas no processo de aprendizagem, mas também na transição de uma etapa da vida, da infância à adolescência comum a qualquer ser humano.

Na primeira questão procurou-se saber do aluno *quais são as características de um bom professor*, conforme demonstradas no gráfico seguinte.

Figura 1: Características do bom professor.



Fonte: Autoria própria (2014).

Entre as sugestões apresentadas, dezessete alunos responderam que as características de um bom professor são: ser paciente, divertido e atencioso. Além disso, sete responderam que é explicar bem o conteúdo, e nenhum respondeu seriedade e autoritarismo como características de um bom professor.

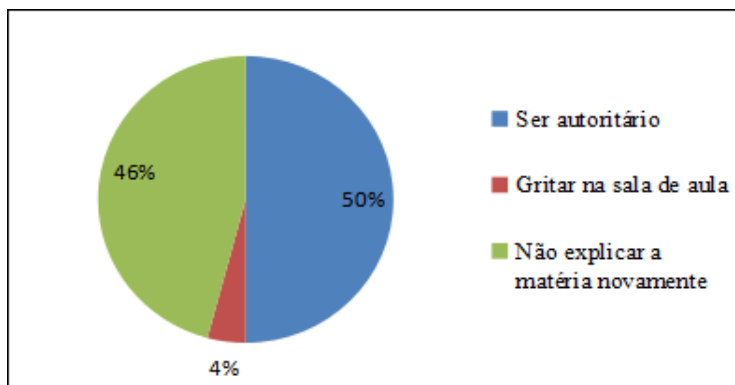
Para Cunha (2004), a característica que se destaca em um bom professor é a afetividade. Um bom professor é aquele que mantém relações positivas com seus alunos, tendo um bom relacionamento afetivo.

Dessa forma, de acordo com a afirmação e o resultado obtido, percebe-se que uma metodologia adequada e dinâmica atrai a

atenção dos alunos, assim como uma relação amigável com os mesmos e um bom senso de humor, fazem com que os discentes se sintam mais interessados pela disciplina.

Na segunda questão perguntou-se *quais atitudes os alunos não gostam nos professores*, de modo que os respondentes se posicionaram como demonstrado na Figura 2.

Figura 2: Atitudes que os alunos não gostam nos professores.



Fonte: Autoria própria (2014).

Contrapostas às características de um bom professor, entre as atitudes dos professores das quais não gostam: doze respondentes, apontaram o professor autoritário; onze alunos posicionaram-se afirmando que o professor não explicava a matéria novamente; e dois admitiram que o docente gritava na sala de aula.

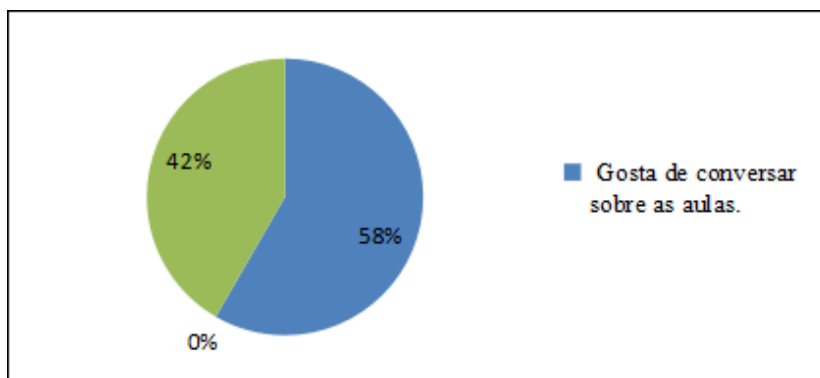
Nota-se que uma postura autoritária do professor se caracteriza como a atitude mais rejeitada pela a maior parte dos alunos. O autoritarismo desenvolve o medo, a insegurança, desmotiva e não leva o aluno a pensar. Diante desse professor, o discente cala-se, não há diálogo e com isso a relação professor-aluno vai se enfraquecendo diariamente.

Diferentemente do bom professor, o professor autoritário que exige memorização de conteúdos faz o estudante não gostar da aula e até criar aversão à matéria devido a desmotivação.

Levando em consideração as duas principais atitudes com maior percentual de rejeição, percebe-se que a postura do professor em sala de aula, bem como suas artimanhas em articular o conteúdo teórico a ser ensinado são, sem dúvida, pontos de partida para a solução de problemas em sala de aula, tanto no sentido disciplinar (comportamento do aluno) quanto no índice de rendimento de conteúdos que serão aproveitados pelo estudante.

Na terceira questão procurou-se saber do aluno se ele gosta de conversar com o professor e que tipos de assuntos.

Figura 3: A conversa entre os alunos e o professor.



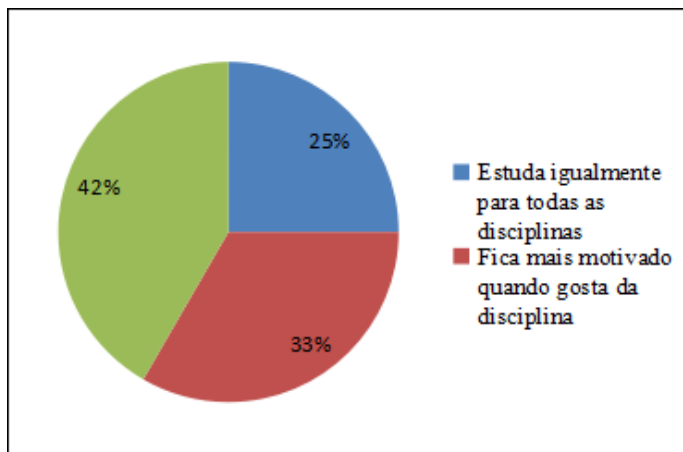
Fonte: Autoria própria (2014).

Todos os alunos que participaram da pesquisa disseram que gostam quando o professor conversa com eles, que gostam de conversar com o professor e de serem ouvidos por ele. Ao observar o gráfico, pode-se destacar o quanto os alunos gostam de discutir sobre questões pessoais, 12 (doze) alunos; sobre dúvidas da aula, 14 (quatorze) alunos.

As respostas dos alunos deixam bem claro que a afetividade representa um aspecto importante no processo de aprendizagem que tem como base o respeito mútuo, o diálogo e, principalmente, o carinho recíproco. Que a conversa entre o professor e o aluno é fundamental para o processo de aprendizagem.

Na quarta questão perguntou-se se o aluno cumpre suas tarefas e estuda igualmente para todas as disciplinas.

Figura 4: Motivação no estudo das disciplinas.



Fonte: Autoria própria (2014).

De acordo com o gráfico, dez alunos afirmaram ter mais motivação para estudar uma determinada disciplina quando o professor é legal; oito sentem-se mais motivados quando gostam da disciplina; e seis afirmaram que estudam igualmente para todas as disciplinas.

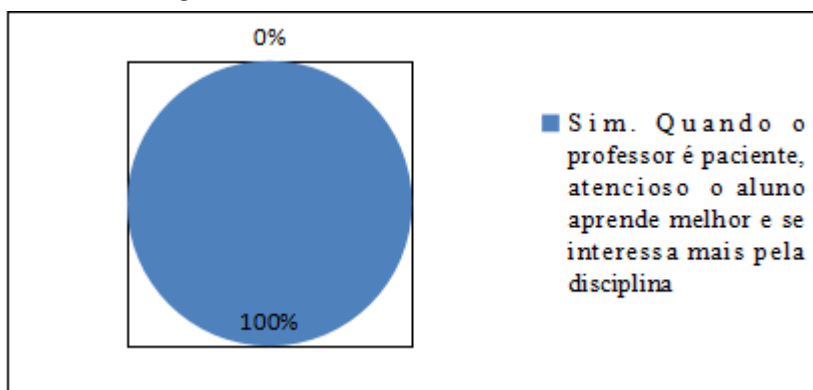
Pode-se observar, a partir desta análise, que mesmo o professor ministrando uma disciplina que os alunos não gostem, porém, tendo uma relação amigável com os mesmos, os alunos passariam a gostar da disciplina por influência do comportamento desse professor.

O professor exerce um papel de suma importância. Ele poderá despertar simpatias e antipatias pela disciplina, causar traumas e dificuldades de aprendizagem ao longo da vida escolar. Todavia, sua presença e atuação pode despertar o prazer de aprender. Assim, a importância de ouvir os anseios dos alunos é fundamental, visto que “a **escuta** na sala de aula quase sempre não tem encontrado espaço como lugar epistêmico de construção do conhecimento, ampliação das estratégias de acesso às práticas de saber e das reflexões que

podem ser direcionadas no trabalho com a oralidade no contexto constituinte das múltiplas aprendizagens" (SOUSA, 2019, p. 35, grifo do autor).

Na quinta questão, a pretensão era saber se a forma que o professor tratava os alunos interferia na aprendizagem ou no gosto pela disciplina.

Figura 5: Interferências do professor na aprendizagem dos alunos.



Fonte: Autoria própria (2014).

Todos os alunos reconhecem que quando mantemos uma amizade com nossos professores temos mais facilidade de compreender os conteúdos, que a personalidade de um professor influencia no gosto por uma determinada disciplina. Isso ocorre porque o aluno respeita mais o professor, dedica-se mais aos estudos e é mais participativo. A afetividade estimula as emoções nos tornando pessoas mais sensíveis, mais agradáveis, mais humanas colaborando para relacionamentos amigáveis e para a aprendizagem.

Assim, a intervenção trouxe à tona que a necessidade de enxergar o aluno como pessoa com sentimentos, medos, sonhos e frustrações, cabendo, portanto, às práticas metodológicas aproximá-los da significação transformadora da educação, enxergando no professor um modelo de cidadão com direitos e deveres éticos.

Considerações finais

Cabe ressaltar que a preocupação quanto à questão da afetividade não se fundamentou em discutir os aspectos afetivos como determinantes no processo de aprendizagem, mas como um fator facilitador em como trabalhar com a interação entre professor e aluno, buscando contribuições para que a escola seja um ambiente de relações mais agradáveis e, sobretudo, de aprendizagens significativas.

Considera-se a partir da investigação desenvolvida que o objetivo do trabalho do educador é a aprendizagem do aluno e que a afetividade é o grande estimulante na efetivação do conhecimento, pois é impossível desenvolver as habilidades sociais e cognitivas, mesmo em ambiente escolar, sem trabalhar a emoção.

É importante considerarmos que as emoções e os sentimentos que compõem o homem são formados de um aspecto de extrema importância na vida psíquica do indivíduo, visto que o conjunto de emoções e sentimentos estão presentes em todas as manifestações de nossa vida. O afeto pode, assim, ser entendido como energia necessária para que a estrutura cognitiva possa operar.

Aquilo que desperta sentimentos e se traduz em emoções marca toda vida humana. Uma aprendizagem permeada pelo prazer da descoberta será mais bem sintetizada quando acontecida em um ambiente acolhedor que proporcione ao aluno a interação social.

É a partir da aprendizagem que se modifica a maneira de atuar no mundo e sobre ele. A aprendizagem não é só conteúdo disciplinar, mas o conhecimento e desenvolvimento ligados à conduta da vida. Educação é mais do que transferência de conteúdos necessita do ambiente relacional em que haja respeito e diálogo para possibilitar a compreensão do outro, por isso a importância de ressaltar a afetividade no contexto das diferentes aprendizagens.

A partir desse trabalho, constatou-se que é preciso uma visão mais crítica em relação à afetividade, que a importância do tema para a educação está no fato de contribuir para o desenvolvimento da

moral e da autonomia e de deixar alunos mais felizes e estimulados a aprender para a vida. Para que isso se torne possível é necessário que educadores sejam mais afetuosos com as práticas metodológicas, tenham convicção de que a qualidade afetiva na relação professor e aluno são determinantes para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento integral do educando.

Referências

ANTUNES, C. **A afetividade na escola**: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.

ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

CUNHA, M. I. Relação professor-aluno. *In*: **Repensando a didática**. Campinas-SP. Papyrus, 2004.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

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

FREITAS, N. G. **Pedagogia do Amor**: caminho da libertação na relação professor-aluno. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

MARTINELLI, S. C. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

OLIVEIRA, J. H. B. **Freud e Piaget**: afetividade e inteligência. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez. 2005.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1980.

RODRIGUES, M. **Psicologia educacional**: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

SOUSA, I. V. **Ler e produzir textos**: metodologias e orientações no ensino. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975.

Reflexões sobre multiletramentos

Auricélia Andrade da Silva

Introdução

O processo de leitura nas salas de aula nos dias atuais não contempla as expectativas do professor em formar cidadãos leitores, pois o desinteresse dos alunos pelo ato de ler tem provocado muitas discussões por parte de pesquisadores em apresentar uma prática pedagógica que possibilite resgatar o interesse discente pela ação leitora.

Adquirir as técnicas de leitura e escrita são fundamentais na vida do ser humano, pois são habilidades fundamentais para inserção dos sujeitos na sociedade. Diante da responsabilidade do professor em formar cidadãos aptos para atuarem, respondendo às expectativas da sociedade, torna-se necessária uma construção de um ensino conforme a hibridização das linguagens e as culturas sociais.

As novas ferramentas tecnológicas representam novas formas de letramento através de textos multimodais presentes nos diversos gêneros textuais, preparando os educandos para interpretar os textos com diferentes tipos de linguagens. Assim, este trabalho objetiva refletir as práticas pedagógicas de leitura envolvendo os multiletramentos, identificando-as como recursos pedagógicos essenciais nas salas de aula em um contexto contemporâneo.

Para compreender a relação entre aluno, texto e ensino dentro do ambiente escolar, realizamos entrevistas com professores da Escola Estadual de Ensino Médio Eduardo Angelim. Após conhecer as variáveis que implicam no desinteresse dos alunos com relação à leitura, será apresentada uma proposta que terá o uso dos multiletramentos como suporte pedagógico, podendo auxiliar o professor no desenvolvimento da leitura. Dessa forma, este trabalho está dividido em cinco tópicos discursivos, além desta Introdução, que

direcionam as reflexões do leitor na compreensão dos apontamentos elucidados neste propósito comunicativo.

O papel da leitura na escola

A leitura no ambiente escolar necessita ser encaminhada pelo professor de maneira que os alunos sintam prazer para que não interpretem como um momento avaliativo apenas para que este ato se torne em hábito prazeroso. Para que essa prática em sala de aula corresponda às expectativas do professor, é necessário considerar o repertório que o aluno possui e antecipa o que irá construir após a realização da leitura.

Chartier (2007) afirma que um método de leitura não pode, por si só, nem criar uma comunidade de classe nem uma pedagogia diferenciada. Por outro lado, um método pode criar condições favoráveis à aprendizagem dos educandos. Portanto, as escolhas didáticas dependem da situação específica de cada turma.

Para que o leitor compreenda um texto, precisa ter um conhecimento prévio sobre o assunto que irá ler quando este conhecimento é ativado, facilitando a compreensão do texto permitindo uma reflexão e estabelecendo interação entre texto e leitor, esta habilidade faz com que se atribuam significado e sentido à leitura. Nessa perspectiva, há a "ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente" (KLEIMAN, 2013, p. 29).

No decorrer do ato da leitura, o sujeito ativa os conhecimentos prévios relacionados ao assunto que está lendo, realizando a seleção das informações mais pertinentes e se desfazendo daquelas que não interessam. A interatividade entre texto e leitor é um aspecto crucial para o envolvimento de ambos. Esta interação permite a compreensão dos mais diversos tipos de textos com os quais o leitor se depara, podendo associar o assunto tratado.

Quando o aluno lê apenas para realizar exercício do livro didático não é dada a oportunidade de construir seu próprio conhecimento sobre o texto, como enfatiza Kleiman (2013), que a compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência do texto, logo:

todo processo de coerência apenas marca sua finalidade de cadeia de sentidos se estiver associado e fundamentado em contextos que propiciem o alargamento das ideias, hipóteses e certezas dos sujeitos, pois a coerência textual possibilita ao leitor sua inserção no diálogo proposto em cada parte textual (SOUZA, 2021, p. 89).

Os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo devem ser ativados durante a leitura para chegarem a uma compreensão satisfatória, estes fatores se juntam para fazer significado sobre o que se ler e se emite sobre as inferências linguístico-textuais.

A maior dificuldade encontrada dentro das escolas em relação à leitura nos dias atuais é formar leitores que sejam capazes de fazer uso social da língua no seu cotidiano, pois a maioria dos leitores não consegue processar as informações do texto, ainda, segundo Kleiman (2008), esse processamento começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio preconizam que há a necessidade de o "trabalho do professor centrar-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais" (BRASIL, 2000, p. 18).

Tomando as reflexões de Kleiman (2008), a autora defende que momentos voltados para o ensino de leitura devem ser interdisciplinares, pois todas as disciplinas dependem da leitura de texto para a realização de atividades para que o sujeito possa absorver conhecimento do assunto em estudo, mesmo que o objetivo da aula não seja o ensino da leitura em si.

Diante das concepções acima, percebemos que cada professor independente da disciplina, deve proporcionar condições para o

aluno familiarizar-se com a leitura, pensando nas especificidades que a turma apresenta e desenvolvendo novos estilos de letramentos.

Apontamentos sobre letramento

A necessidade do uso de uma palavra que representasse um grupo de pessoas dotadas de competências e habilidades relacionadas à língua faz surgir na década de 1980 o termo **letramento**. Desde então, pesquisadores dedicaram-se aos estudos relacionados ao letramento na função de compreender a complexidade da palavra em questão, que vem sendo muito utilizada nos estudos atuais.

No que se refere ao conceito de letramento, autores como Mortatti (2004), Tfouni (1995), Kleiman (1995), Sousa (2017) e Soares (2009) apresentam diferentes concepções que acreditam contemplar o termo letramento. Refletindo sobre o conceito de letramento, Mortatti corrobora com os apontamentos elucidados neste trabalho a partir de proposta de correlacionar a efetivação de trabalho com a escrita e a leitura.

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio de texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

Nesta análise, a autora defende um conceito mais amplo sobre letramento, reforçando que as práticas de leitura e escrita são conjuntos de saberes necessários para o cidadão tornar-se letrado socialmente no mundo em que vive e dialogar com as práticas sociais.

Na concepção de Tfouni (1995, p. 20), letramento representa “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada”. De acordo com a autora letramento ocorre quando há aquisição de práticas de leitura e escrita em uma sociedade, capaz de suprir as exigências da vida social.

Conforme Kleiman (1995, p. 19), "podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Para a autora, letramento vai além do processo de alfabetização, contempla também a compreensão dos mais diversos tipos de texto proporcionado pelas exigências contemporâneas. Outra contribuição é apresentada por Soares (2009), ao afirmar que letramento é composto de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Para a autora, o conceito de letramento envolve sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Assim, a noção apresentada por Soares (2009) está relacionada não só ao ensinamento e à aprendizagem da língua, mas à multiplicidade constitutiva relacionada com a realidade do sujeito. Nesse sentido, o sujeito é parte do processo comunicativo na efetivação das práticas de letramentos dentro e fora da escola.

Refletindo sobre os estudos apresentados pelas autoras, podemos constatar que o letramento está relacionado com um conjunto de conhecimentos citados acima, que atribui condições de compreender as mudanças que se passam na língua, visto que uma pessoa alfabetizada não quer dizer que seja letrada, pois pode não ter adquirido as habilidades das práticas de leitura e escrita. Diante disso, percebemos que letramento e escolarização estão relacionados no processo socio-comunicativo dos sujeitos em construção de aprendizagem.

Assim, embora os dados permitam concluir que a escolarização cumpre um papel fundamental na promoção de habilidades associadas ao letramento, indicam também que, em um número não desprezível de casos, é negada a relação entre escolarização e tais habilidades. Para explicar essa discrepância entre grau de instrução e nível de letramento, a atitude mais frequente é a de responsabilizar a escola, explicação que deve ser posta sob suspeita (SOARES, 2004, p. 99).

Dentro do contexto apresentado por Soares (2004), letramento dar-se de dois modos: letramento escolar e letramento social;

letramento escolar são as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas na escolarização, enquanto letramento social é a habilidade que predomina nas práticas sociais. Estas duas modalidades de letramento se resumem em atribuir sentido ao que escreve e ao que ler e, compreender as linguagens pautadas no contexto social.

Além disso, outro autor que tem despontado e traz reflexões novas sobre o processo de letramento é Sousa (2017), para ele, o letramento precisa também ser pensado como prática social direcionada às pessoas com necessidades especiais tanto na escola quanto na sociedade, colocando em destaque que o "letramento literário é o conhecimento que o sujeito traz para os contextos sistematizados de produção do saber" (SOUSA, 2017, p. 128).

Nos sentidos abordados pelos autores, o termo letramento é utilizado para representar os saberes linguísticos e sociais adquiridos pelo estudante no decorrer do seu percurso escolar; são competências adquiridas para auxiliar a inserção do sujeito no contexto social e cultural, assim, no tópico seguinte, as reflexões transitam sobre a proposição dos multiletramentos na prática escolar, já que as práticas de letramento de leitura e escrita são mais destacadas no ambiente educacional, desse modo, faz-se preciso o "ensino da leitura na proposta interdisciplinar expande as possibilidades de realização de um trabalho conjunto entre todos os professores, pois se o aluno se sobressai com eficácia nas determinadas situações textuais, o mérito é de todo o corpo docente" (SOUSA, 2019, p. 54).

Multiletramentos e docência

Não há como negar que as novas tecnologias da informação passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas com mais frequência nos dias atuais e essas ferramentas possibilitam conhecer textos em diversas modalidades de linguagem, combinando imagens, sons e escrita. Esta mistura de linguagens é o que chamamos de textos multimodais. Assim, a multimodalidade, ou seja, textos compostos de muitas linguagens dependem dos multiletramentos para terem

significados, pois, são eles que permitem o uso destes textos contemporâneos.

As formas de adquirir ou ter acesso ao conhecimento vêm sofrendo modificação, logo, cabe à escola repensar de que forma as estratégias metodológicas desenvolvidas podem dialogar com essas transformações. Do processo de letramento às práticas multiletradas, professores e alunos, ainda continuam sendo os grandes agentes nessa conjuntura de mudanças, reconhecendo-se que ambos podem aprender e reaprender juntos (SOUSA, 2015, p. 8).

Para os textos compostos de diversas modalidades (ou modos, ou semiose) de linguagens, Rojo (2012 p. 19) os chama de "multimodalidade ou multissemiose" e, segundo esta perspectiva, podem exigir ou não o uso dos multiletramentos. Na realidade é necessário ampliar as reflexões do que de fato seriam os multiletramentos para que se encontrem e possibilitem outras formas de enxergar o propósito comunicativo textual.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias as de comunicação e de informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (ROJO, 2012, p. 8).

Ainda tomando por base as contribuições de Rojo (2013), o educador contemporâneo está diante de vários elementos multimodais que apresentam possibilidades de adequar como recursos pedagógicos, podendo ser utilizados em salas de aula para o aperfeiçoamento da leitura e escrita da língua.

No que diz respeito aos multiletramentos, podemos concluir que se trata de uma pedagogia que visa atender aos textos múltiplos e multimodais. Com relação a estes textos, é preciso destacar que

as práticas de multiletramentos estão além da simples propostas de multiplicidade da cultura letrada, mas dos propósitos que se queira atribuir ao processo de interação entre os sujeitos inseridos em uma mesma situação comunicativa.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Entende-se que o trabalho com os multiletramentos está direcionado para a diversidade de textos cada vez mais presente no contexto social e cultural da geração dos chamados nativos digitais, ou seja, os nascidos na era digital e que demonstram facilidade no manuseio dos recursos tecnológicos disponíveis.

Para que as práticas de leitura e escrita apresentem multiplicidade semiótica e desperte o interesse dos alunos pelo letramento digital, é concebível propor esta prática conforme elas se manifestam nas linguagens utilizadas nos textos, bem como compreender quais são os propósitos que forma comunicativa pretende atingir no trabalho com o interlocutor.

No que se refere ao letramento digital Lemke (2002 *apud* ROJO, 1998a) defende que, o hipertexto permite que saltemos de um texto a outro e de um ponto de saída a múltiplos portos de ancoragem, por meio da inserção de linguagens permitidas em ambiente digital, isso pressupõe entender que o letramento deve ser construído através de múltiplos saberes de acordo com a realidade social do sujeito na qual está inserido.

Dessa forma, garimpamos nas reflexões a seguir a funcionalidade do uso dos letramentos na sociedade contemporânea, em uma visão ampliada que agregue outras possibilidades comunicativas.

O termo **multiletramentos** refere-se às novas práticas de letramento que envolve a multiplicidade de linguagens e mídias presentes hoje na criação de textos (multimodalidade) e também a diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais textos. Oferecer ações pedagógicas que valorize a multimodalidade e a diversidade cultural é proporcionar novas aprendizagens (ROJO, 2012, p. 168-169, grifo da autora).

No sentido de oferecer um ensino de Língua Portuguesa conforme a cultura que prevalece o meio em que habita os aprendizes, os PCN do Ensino Médio (PCNEM) também defendem um ensino pautado nas múltiplas possibilidades de expressão linguísticas, que considerem a criticidade do sujeito ao se portar diante do texto e de sua função social, conforme observado no excerto abaixo.

O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguísticas, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no trabalho (BRASIL, 2002, p. 55).

A partir desse ponto, são evidentes que as orientações dos PCNEM possibilitam uma relação entre leitor e o texto, dando condições de conhecimento sobre os diversos meios que são produzidos e que circulam os textos no seu cotidiano. Apesar da presença cada vez mais frequente dos textos multimodais no cotidiano do educando, a escola ainda não explora suficientemente a interação entre a multiplicidade dos textos levando em conta os contextos que os estudantes estão inseridos.

Com esses propósitos, a leitura que envolve os gêneros multimodais permite o desenvolvimento de novas habilidades ou novos letramentos como na atuação eficaz de sujeitos autônomos e capazes de inferir conhecimentos a partir das reflexões possibilitadas pelas práticas escolares. Isso se evidencia na funcionalidade do

hipertexto nas práticas metodológicas de aprendizagem, conforme elucidada no apontamento a seguir.

O hipertexto difere do texto impresso por não ser somente a justaposição de imagens e textos, mas por ter um design que permite várias interconexões, possibilidades diversas de trajetórias e múltiplas sequências. O hipertexto articula-se à multimodalidade, gerando novas interações em que palavras, imagens e sons estão linkados em uma complexa rede de significados, a chamada hipermodalidade ou hipermidia (LEMKE, 2002, *apud* ROJO, 1998a, p. 37).

A composição destes textos nos ambientes escolares constitui relações sociais e interacionais, devido ao sentido que possuem no mundo dos letramentos múltiplos. Com a inserção destes gêneros, o estudante sente-se atraído a participar dos momentos de leitura proporcionados pela escola e a construir seu campo semântico, contribuindo com a ampliação dos saberes discentes, a partir de uma intervenção docente capaz de ir ao encontro das reais necessidades de aprendizagem almejadas pelo alunado.

Em outras palavras, o trabalho na perspectiva das práticas dos multiletramentos propiciam as diversas formas de leitura presentes no cotidiano das pessoas, o que subjaz considerar o conhecimento de mundo e como este saber é recepcionado e trabalhado pela instituição escolar, bem como compreender de maneira enfatizada como as mudanças sociais interferem no processo de leitura e escrita e, principalmente, na construção de novos comportamentos leitores a serem desenvolvidos nos sujeitos imersos nas situações de ensino-aprendizagem.

Há algumas décadas, as práticas de letramento na escola alicerçavam-se em atividades de leitura e escrita nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino de língua materna. Atualmente, essas práticas têm sofrido modificações com a inserção e uso das novas tecnologias. Os textos combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudio, cores, *links*, seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa (ROJO, 2012, p. 76, grifo da autora).

A preocupação das instituições de ensino em oferecer ações de leitura e escrita em uma perspectiva contextualizada é geral, necessária e rebusca do proponente conhecimento de maneira ampliada para que o ato de ler ultrapasse a mera decodificação, transformando-se em ações que permitam compreender o texto em um plano global e, ao mesmo tempo, com suas particularidades, visto que "uma boa educação linguística deve exercer seu papel de fornecer as competências e conhecimentos de que os alunos necessitam para atuar na contemporaneidade, procurando trabalhar a leitura e a produção textual sob a perspectiva dos multiletramentos" (ROJO, 2013, p. 194).

Utilizar recursos de linguagem e comunicação que viabilize a formação de leitores proficientes capazes de compreender o mundo a sua volta, são concepções de letramento que se expandem para os multiletramentos.

Nesse sentido, Rojo (2012), sustenta que o professor pode trabalhar com esferas sociais em várias culturas e com os gêneros que delas emergem e nelas circulam, servindo como ponte para a construção de conhecimento e protagonismo por parte de seus alunos, levando-os a perceber como novos significados são produzidos nas novas mídias e como eles podem ser críticos e produtivos.

A partir do pressuposto enaltecido pela autora, é observável que as novas mídias têm muito a contribuir com e para um ensino significativo, pois as práticas de letramento utilizadas nas escolas não são suficientes para suprir a necessidade de uma geração de alunos nativos da era digital. Assim, é preciso saber utilizar as tecnologias digitais como instrumentos pedagógicos capazes de ampliar o processo interventivo da cultura leitora e escrita em um contexto de possibilidades que dialoguem com as transformações que estão a todo instante acontecendo.

As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito

de comunicação); navegar por textos da *web*; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores de seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet (ROJO, 2012, p. 40, grifo da autora).

Muitas são muitas as possibilidades de um ensino significativo utilizando as ferramentas digitais, pois além de despertar interesse dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas nas escolas, também os colocam em destaque no processo de aprendizagem a partir das práticas pedagógicas funcionais.

Diante das concepções apresentadas em torno do desenvolvimento de novas práticas de ensino, as intervenções pedagógicas precisam possibilitar que os alunos reflitam sobre os conhecimentos a serem construídos, o que carece da postura do professor como mediador desse conhecimento, seja permitido na possibilidade de instrumentalizar, o que necessita realizar registros relacionados à aprendizagem do educando de modo que a organização pedagógica se direcione no acolhimento das necessidades do aluno.

Na busca por condições metodológicas favoráveis às ações de ensinar e aprender enfocando as diferentes realidades dos estudantes, compartilhamos das reflexões de que a relevância na oferta de contexto de aprendizagem se materialize na capacidade de despertar a sensibilidade discente para as peculiaridades do mundo digital.

Os autores enfatizam que aprendizados cotidianos são diferentes de aprendizados escolares. Isso significa que, para eles, os aprendizados cotidianos envolvem movimentos endógenos, involuntários, inconscientes, amorfos, casuais (fortuitos), indiretos. Já os aprendizados desenvolvidos em contexto escolar são exógenos, conscientes, sistemáticos, explícitos, estruturados, orientados. Isto quer dizer que o primeiro está em toda parte e este último deve estar embasado em um design previamente constituído (currículos e/ou pedagogia) (COPE; KALANTZIS, 2008a, p. 137).

De tal modo, pressupõem que as tecnologias propõem um ensino mais dinamizado, associando diferentes textos e garantindo

aprendizagem significativa, desde que as intervenções do professor sejam vistas e realizadas do ponto de vista de trabalhar com a heterogeneidade de conhecimentos, pois há a necessidade de, ao mesmo tempo, dinamizar as abordagens em prol do ensino de Língua Portuguesa, para isso é preciso que o educador tenha conhecimento e domínio dos recursos tecnológicos, caracterizando o processo de ensino-aprendizagem eficaz.

O texto tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos **engessados** e práticas descontextualizados dão lugar à hipermidia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta e ensino (ROJO, 2012, p. 39, grifo da autora).

Esta modalidade de ensino apresentada pela autora permite o crescimento e desenvolvimento do aluno, tornando-o um ser capaz de direcionar o próprio conhecimento, sendo apropriado compreender a multiplicidade de textos que o cerca fora dos espaços escolares e desenvolvendo uma postura crítica no decorrer do ato de ler e escrever, assim, no tópico discursivo seguinte, apresentaremos uma síntese da utilidade dos multiletramentos na formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa.

Os multiletramentos na língua

Propor concepções que representam proposta pedagógica conforme as transformações tecnológicas requer uma reflexão sobre a formação dos professores de linguagens, pois sua formação outrora não apresentava os multiletramentos como práticas pedagógicas. Partindo da concepção de ensino com os multiletramentos, viabilizamos o seguinte questionamento: como realizar um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de compreender e responder discursos produzidos e circulantes na sociedade?

As reflexões que se propõem responder tal questionamento serão compartilhadas no desenvolvimento deste tópico discursivo, pois o principal objetivo não é apresentar uma resposta como principal, mas ampliar o processo de compreensão acerca do uso da linguagem e dos aspectos inerentes à língua. Assim, "os multiletramentos, por exemplo, não são propostas novas como muitos acreditam, mas maneiras diferentes de interação com os bens tecnológicos e culturais disponíveis que a sociedade vai se relacionando e, com isso, ampliar as atitudes no fazer pedagógico" (SOUSA, 2015, p. 2).

Fazer parte de um mundo modernizado não condiz com uma formação com discussões ultrapassadas e fragmentadas, pois o ato de educar exige que o professor instrumentalize o estudante na função de cidadão para atuar na sociedade diante de todas as complexidades culturais. Assim, pensar em formação pedagógica significa considerar também as reais condições de trabalho do professorado, bem como os níveis de instrução dos sujeitos formadores em um contexto de reconhecimento e reconstrução continuamente do saber.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24, grifos do autor).

A formação de professores não é proporcionada de acordo com o contexto social do aluno, daí surge à dificuldade de atuar como mediador de conhecimento em uma situação cultural desconhecida devido o rompimento da temporalidade histórica.

Conforme apontado por Nóvoa (1995), não há uma articulação entre a qualificação e a realidade de ensino das escolas, ou seja, o

professor tem uma formação que não é de acordo com necessidade dos educandos, podendo não atingir seus objetivos enquanto educador, pois principal objetivo dos multiletramentos é dinamizar as aprendizagens e o processo de instrumentalização do saber.

A pedagogia dos multiletramentos não veio contrapor as ações docentes, mas, contribuir nas suas sistematizações; as novas tecnologias digitais veem mudando nossos hábitos tanto pessoais quanto institucionais, isso é fato, principalmente, nas formas de ensinar e aprender, além de interativa, a aprendizagem, assegura-se também que é colaborativa (SOUSA, 2015, p. 5-6).

Com relação às atualizações constantes dos professores, Guimarães (2005, p. 33) sintetiza que, "é consensual que a formação inicial e continuada do professor deve se constituir em um processo contínuo e interligado". Conforme o posicionamento do autor, sua percepção é clara sobre a necessidade constante de esses profissionais estarem se atualizando, visto que o professor deve se entender como um exímio pesquisador e, ao mesmo tempo, produtor do conhecimento, o que necessita, primeiramente, querer, buscar, formar-se para, posteriormente, formar profissionais promissores e ávidos por conhecimentos. Com esses propósitos, os professores enquadram-se na funcionalidade de "atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa prática" (TARDIF, 2002, p. 234).

Sousa (2015), no trabalho intitulado *Multiletramentos e práticas pedagógicas*, considera que multiletrar na sociedade contemporânea não tem por função colocar a atuação do professor como segundo plano, visto que este, ainda, ocupa e sempre ocupará lugar de destaque no desenvolvimento de competências, aumentando com isso, a responsabilidade docente como agente transformador de realidades e mediador do saber.

Para o professor desenvolver prática para suprir a necessidade dos alunos, precisa estar aberto para a formação constantemente

para atingir as expectativas da sociedade, principalmente, o docente de linguagens que exige o domínio com os multiletramentos para trabalhar os diversos modos ou semioses que compõe os textos. A prática docente precisa ser vista de maneira ampliada e flexível no trabalho com os recursos tecnológicos e o ensino das habilidades de linguagem.

As mudanças requerem do professor uma nova postura frente à leitura de mundo atualmente, por isso, a necessidade de um processo formativo docente prático. Não basta apenas ao educador ir à sala de aula, mas, questiona-se como enxerga as demais linguagens que estão além desse ambiente, o que chama a atenção é o trabalho com os gêneros e como este se adapta às novas propostas e aos conhecimentos construídos pelos alunos além da escola, há, portanto, a necessidade de considerar e valorizar a realidade na qual a escola e seus agentes estão inseridos (SOUSA, 2015, p. 5).

Todavia, a prática dos multiletramentos nos dias atuais abrange um espaço representativo nas práticas sociais do cotidiano, por esta razão exige dos professores o domínio de manuseio dos instrumentos necessários para uma pedagogia com os multiletramentos para que eles possam dominar estes recursos se faz preciso o reconhecimento relevante dos multiletramentos na abordagem com os educandos.

Os multiletramentos e os sujeitos

A intervenção deu-se por meio de uma entrevista semiestruturada com a formulação de perguntas, inerentes ao objeto que o pesquisador desejava investigar. Este tipo de pesquisa aconteceu através de um roteiro com as principais perguntas que contemplaram os objetivos desejados, mas com certos cuidados no momento de elaboração das questões e na abordagem questionadora. Enquadrou-se, ainda, na modalidade de pesquisa qualitativa que foi direcionada ao longo do seu desenvolvimento da intervenção de campo. Utilizando este segmento de pesquisa no presente estudo, buscamos uma concepção distinta sobre a realidade e a sociedade.

O desenvolvimento da pesquisa iniciou-se com a aplicação de um questionário semiestruturado, o qual abordou indagações sobre a metodologia, comumente utilizada pelos professores entrevistados e a relação desta com a expectativa de um aluno contemporâneo que utiliza mais o celular, na sala de aula que o caderno e a caneta. Assim, como propósito didático, foram entrevistados cinco professores, da Escola Estadual de Ensino Médio Eduardo Angelim, na cidade de Parauapebas, sudeste do Pará e com a intenção de preservar a identificação dos profissionais entrevistados, utilizamos os seguintes códigos: "P.1", "P.2" "P.3", "P.4", "P.5", visto que a principal função deste trabalho não é macular a prática docente desses professores, mas tentar compreendê-las. Assim, todos os profissionais que colaboraram com a pesquisa são professores de Língua Portuguesa.

Na questão 1, sobre o material didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa contempla-se a diversidade de linguagens que circula na sociedade globalizada. Dos cinco professores entrevistados, quatro deles afirmaram que o material didático disponível nas escolas não atende à necessidade dos alunos, não favorece a aprendizagem na contemporaneidade. Evidenciaram, ainda, que os alunos precisam de materiais didáticos que contemplem a realidade social na qual estão inseridos, porém não apresentam exemplos de atividades que consideram adequadas às expectativas desses alunos.

Na indagação 2, se a leitura oferecida e o tipo de texto atraíam a atenção dos alunos, os entrevistados mantiveram-se divididos com relação à leitura que é proporcionada aos alunos, porém não apontaram exemplos de textos que pudessem ser atrativos para os momentos de leitura em sala de aula. Entretanto, o professor "P.2" afirmou ser de responsabilidade do professor oferecer uma leitura que possibilite uma interação entre texto e leitor, embora, em nenhum momento, eles se reportam ao uso de textos multimodais como uma nova alternativa de letramento na era digital.

Na questão 3, quanto aos multiletramentos como são inseridos no plano de ensino de maneira que venha possibilitar o desenvolvi-

mento do aprendizado dos alunos, percebeu-se através das falas dos informantes que há uma preocupação em utilizar recursos que favoreçam a ampliação do conhecimento, mas que em alguns momentos o uso das ferramentas tecnológicas encontra-se fora do alcance deles, contudo, mostraram-se comprometidos com a qualidade do ensino que é oferecido aos discentes.

Na indagação 4, com relação aos recursos tecnológicos utilizados na apresentação das aulas, estavam de acordo com a necessidade do alunado contemporâneo. Aqui visava uma sondagem acerca da importância do atrelamento entre os conteúdos programáticos e os recursos tecnológicos utilizados nos dias atuais.

Constatamos então, na fala dos professores entrevistados que nem um deles usa os recursos tecnológicos como gostaria devido à falta de disponibilidade desses recursos. Igualmente, ressaltaram ser muito importante fazer a ligação entre conteúdo e os recursos tecnológicos em todos os conteúdos contemplados na grade curricular escolar.

Na questão 5, que tratou se os professores se preocupavam em explorar os ambientes digitais nos momentos de leitura, todos os professores se mostraram dedicados quando a questão e a forma de apresentar a leitura, pois acreditam que os recursos utilizados fazem toda diferença na vida de seus educandos, porém apenas dois citaram em suas falas os ambientes digitais.

Na realidade, estamos rodeados de textos de várias modalidades, portanto, prender-se apenas ao texto engessado é tirar a oportunidade dos estudantes em utilizar as linguagens que eles têm contato fora do ambiente escolar.

Entretanto, notou-se através da análise da pesquisa que os professores da Rede Estadual de Ensino de Parauapebas no Pará têm interesse em desenvolver atividades de acordo com seu contexto social, mas não dispõem de recursos tecnológicos e de embasamento teórico para o desenvolvimento de aulas com os multiletramentos, o que implica dizer que é uma realidade que ainda permanece apenas no discurso e muito distante das práticas de salas de aula.

É visível na fala dos professores que a metodologia que utilizam atualmente está longe de contemplar a necessidade multicultural dos estudantes, uma vez que o interesse pela busca de conhecimentos relativos aos meios de comunicação multimídias é a prioridade do aluno moderno.

Considerações finais

Apresentar propostas que possam esboçar uma reflexão em torno de um letramento que contextualize as necessidades dos educandos, faz com que os professores revejam suas práticas na função de facilitadores de conhecimento. As reflexões que foram apresentadas neste trabalho tiveram a intenção de direcionar para um caminho relacionado às concepções da linguagem, apontando os multiletramentos como propostas educacionais capazes de construir significados de acordo com a realidade social do sujeito.

Discutimos também que escola não pode ignorar o fato de que as tecnologias ganharam espaço cada vez maior na vida das pessoas, visto que a modernidade nos induz a adaptarmos a elas. Hoje em dia, o professor deve planejar de maneira flexível para a investigação desses novos elementos comunicacionais, adentrando assim na realidade social dos educandos, pois é através de experiências concretas que o docente constata se o aluno aprendeu ou não e quando o sujeito realiza suas próprias pesquisas, adquire confiança em si mesmo.

Os textos não verbais contemplam as práticas de letramento, pois as formas de letramento para a contemporaneidade requerem critérios voltados para imagens, sons entre outras formas de composição de textos multimodais. Entendemos então que os enunciados, evidentemente, dão origem aos gêneros do discurso manifestando-se através de diversos tipos textuais e ambos se complementam, utilizando os recursos tecnológicos o aluno constrói a competência comunicativa que viabiliza uma interação social mais significativa.

Percebemos através da pesquisa realizada que ainda é apresentada práticas de leitura de maneira mecânica, leitura apenas por obrigação, porque faz parte da grade curricular do sistema de ensino sem considerar que o despertar do aluno para uma leitura prazerosa ainda permaneça somente no discurso dos professores. Mas será que mesmo consciente da importância dos recursos tecnológicos em sala de aula, o docente não faz uso deles simplesmente por não querer, ou seria pelo fato de não ter uma formação voltada para esta necessidade? O que ainda falta por parte do sistema é uma reflexão sobre a relevância de articular os recursos tecnológicos para que alcance as práticas sociais nos diversos âmbitos da sociedade, assim como a formação de profissionais condizentes com a realidade do público estudantil.

Diante da realidade da sociedade contemporânea, o professor de qualquer área, dependendo de sua postura e formação profissional pode contribuir significativamente para que os alunos se sintam motivados pelo ato de ler, fazendo com que eles se tornem agentes do seu próprio conhecimento. Assim sendo, concluímos através deste capítulo que uma proposta pedagógica contendo os multiletramentos só tem a contribuir positivamente para a aprendizagem dos estudantes, pois permite o uso de múltiplas linguagens nas atividades de letramento escolares e até mesmo nas práticas extraclases.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COSTA N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

GUIMARÃES, V. S. **Os saberes dos professores-ponto de partida para a formação contínua**. Boletim 13 - Formação Contínua de professores, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/saltos/series/150934FormaçãoCProf.pdf>. Acesso em: 24 de fev. 2016.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Revista psicologia: teoria e pesquisa**, mai/ago, 2006, vol. 22 n. 2, p. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02 de mar. 2016.

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

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAULINO, G., et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

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

ROJO, R. H. R. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

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

SOUSA, I. V. Multiletramentos e práticas pedagógicas. In: **ARTEFACTUM – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, ano VII, nº 02, 2015. Disponível em: [http://artefactum.rafrom.com.br/x.p?journal=artefactum&page=article&op=view&path\[\]=766&path\[\]=499](http://artefactum.rafrom.com.br/x.p?journal=artefactum&page=article&op=view&path[]=766&path[]=499)> Acesso em: 02 out. 2016.

SOUSA, I. V. Letramento literário e tecnologia na escola inclusiva. In: **Revista Ribanceira: Revista de Letras do Estado do Pará – UEPA**. Jul./Set., 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uepa.br>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SOUSA, I. V. **Ler e produzir textos**: metodologias e orientações no ensino. 1ª ed. Jundiá – SP: Paco Editorial, 2019.

SOUSA, I. V. **Alunos no espelho**: coesão e coerência textuais. 1ª ed. Jundiá – SP: Paco Editorial, 2021.

TANZI NETO, A., et alii. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1999.

A crônica em foco

Ivan Vale de Sousa

Introdução

A politização dos gêneros textuais na escola tem sido intensificada de modo a possibilitar a ampliação dos processos de ensino-aprendizagem. É preciso compreender como as propostas de aprendizagem têm sido ensinadas e tomando o texto não como *pretexto* para o estudo de regras descontextualizadas de gramática, já que toda língua apresenta um processo específico de abordagem e uma gramática peculiar.

A função de descobrir os propósitos inseridos na produção e na reflexão dos gêneros textuais constitui uma questão necessária ao processo de escolarização e, ao mesmo tempo, de ampliação do letramento discente. Não basta apenas escrever textos, é preciso saber como esses textos são construídos e quais as inferências são esclarecidas no processo de interação pelos atos de ler, escrever e produzir textos em uma concepção dialógica e necessária ao ensino. Assim, são urgentes a permissão de que sejam trabalhadas e desenvolvidas algumas competências de entendimento no campo da situação comunicativa que consideram as experiências dos sujeitos.

Assim, as ponderações destacadas neste capítulo estão divididas em três partes além desta Introdução. Na segunda, os gêneros textuais são discutidos nas concepções e abordagens das práticas escolares. Na terceira, há uma modalização, isto é, uma explicitação do gênero textual crônica; na quarta parte, a produção e a análise do gênero textual em sala de aula são analisadas e seguidas de uma síntese elucidada nas considerações finais.

O lugar dos gêneros textuais na escola

A politização de ensino do texto nas práticas metodológicas é, ao mesmo tempo, uma proposição de um aprendizado contextualizado, isto é, com os propósitos e sentidos estabelecidos. Cabe destacar nestas reflexões que o ensino contextualizado não significa e não representa o uso do texto como pretexto para os estudos de questões isoladas de gramática, não cabendo isolar termos, pois a língua não se apresenta fragmentada, mas sim, de maneira global.

Os propósitos de repensar constantemente a prática de ensino contextualizado representam as finalidades de mediação de aprendizagem em que se trabalham com todas as concepções e as práticas das habilidades de leitura, escrita, reflexão na relação do texto com o contexto dos sujeitos inseridos nas propostas de aprendizagem.

Assim, as aulas de Língua Portuguesa precisam ser experiências possíveis de inserir no contexto de sala de aula transformadoras, eficazes e planejadas de compreender que as verdadeiras experiências pedagógicas se tornem sociais, promovendo uma verdadeira independência do alunado, já que todos os alunos devem ter a oportunidade de construir conhecimentos transformadores, necessários e urgentes no exercício pleno da cidadania.

O trabalho com os gêneros textuais na escola pressupõe a realização de uma prática de aquisição das habilidades de linguagem em que todo sujeito precisa desenvolver. As ações dos sujeitos realizam-se por meio dos diferentes gêneros e estes são variados, adaptáveis e renováveis, representando as necessidades de interação e de linguagem dos indivíduos. É preciso esclarecer aos alunos que as tipologias textuais diferem dos gêneros, conforme as ponderações pontuadas a seguir.

Quadro 1: Distinção entre tipos textuais e gêneros textuais.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Construtores teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas. 2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos. 3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal. 4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas. 2. Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas. 3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. 4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i>, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 24).

Os gêneros textuais são muito mais amplos que as tipologias, contudo, não estão inseridos de alguma ou mais tipologias, sendo que a definição teórica dos tipos e gêneros se faz relevante para o processo de formação pedagógica por promover os conhecimentos como os gêneros são realizados e quais as relações que mantêm com os tipos textuais.

O que se percebe sobre os tipos textuais são que apresentam um conjunto de cinco designações teóricas: narração, descrição, argumentação, injunção e exposição. Os gêneros textuais, por sua vez, demonstram uma multiplicidade de nomeação e são estáveis,

sendo incontáveis por que surgem a partir das necessidades sociais dos sujeitos, ampliando com isso as concepções de que os gêneros de textos representam marcas próprias verbais. Como múltiplos, os gêneros são "formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos" (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

O ensino de gêneros textuais nas práticas escolares carece de levar em consideração o contexto de produção, os sujeitos, a relação desses sujeitos com as informações presentes nos textos e a aproximação dialógica com os suportes de gêneros textuais. Faz-se, ainda, necessário discutir a quais interlocutores as informações textuais se endereçam, visto que "conhecer o sentido de um texto é, necessariamente, ter conhecimento intertextual" (DIONISIO, 2010, p. 139).

A abordagem dos gêneros textuais na escola perpassa pelo conhecimento teórico e sua praticidade. Ensiná-los significa exemplificar os propósitos da ação comunicativa, possibilitar o trabalho com o desenvolvimento das habilidades de leitura, de reflexão, de escrita e de divulgação dos sentidos textuais, para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de uma metodologia capaz de inserir os sujeitos nas situações comunicativas. Cabe destacar que toda e qualquer elaboração de metodologia requer a adequação das propostas de aprendizagem em um processo dialógico de planejamento.

Além de realizar as intervenções no ensino, produção e divulgação dos propósitos inseridos nos gêneros textuais é salutar que o professor diversifique sua abordagem por meio de um trabalho também de retextualização dos textos. Outra questão que merece ser discutida e, ao mesmo tempo, esclarecida é que retextualizar um texto não significa apenas reescrevê-lo, significa adequá-lo aos sentidos, à linguagem e à escrita, ampliando o enriquecimento e inserindo-o em outras discussões no escopo do texto, já que a cada nova leitura de um texto, novas ações são pensadas, novas reinterpretações são garimpadas e novas formas de readequação textual são colocadas em destaque; reler um texto significa dizer que outras vozes sejam percebidas.

A produção dos gêneros textuais nas práticas escolares possibilita aos sujeitos revisitarem alguns conceitos, ampliá-los e, principalmente, compreenderem que a cada elaboração de determinado gênero há uma inserção das tipologias textuais (narração, descrição, argumentação, injunção e exposição). Na produção de um mesmo gênero pode ocorrer o diálogo entre mais de uma tipologia textual, o que compete às práticas escolares a realização da escrita ou oralidade dos gêneros textuais se diferenciem pelas características e propósitos comunicativos no entendimento de como os elementos verbais, não verbais as demais semioses podem inferir ao texto as características próprias de cada modelo de texto.

Assim, a elaboração dos gêneros textuais insere-se em uma trilogia de conceitos, sentidos e funções, perpassando pela linguagem, dialogismo e caráter discursivo inseridos em cada gênero de texto, visto que o trabalho com o "texto na escola além de simbolizar e marcar o começo de inserção com os estudos da linguagem, propõe à prática de que o ensino deve estar pautado em uma proposta compartilhada entre as habilidades de leitura e escrita, constituindo uma escrita reflexiva" (SOUSA, 2021, p. 28).

Além disso, cumpre às práticas metodológicas esclarecer como cada gênero textual é produzido, entender que as finalidades de cada texto se insere na política necessária de compreensão dos sujeitos, pois o trabalho com os gêneros textuais no processo de escolarização simboliza uma proposta de uso da linguagem que só é "compreendida se tivermos acesso a seus elementos constitutivos: participantes, lugar, tempo, propósito comunicativo (convencer, explicar, responder, elogiar, dizer verdades ou mentiras, agradar, criticar, etc.) e às diferentes semiologias que entram em jogo na sua produção" (CUNHA, 2010, p. 181).

Quando o ensino de gêneros textuais não se insere em uma proposta compartilhada de aprendizagem entre linguagem, dialogismo, propósitos discursivos e a relação com os suportes, há que

se repensar e também rever tais práticas, fora isso, tem-se o ensino isolado das propostas de ensino-aprendizagem. Assim, as práticas de ensino não podem ser isoladas de seus propósitos sociais, devem ser abertas, flexíveis, planejadas, debatidas e avaliadas.

As características do gênero crônica

O gênero textual crônica apresenta fatos corriqueiros da esfera social, política e cultural, quase sempre carregado de humor e ironia, possibilitando ao leitor uma conclusão singular do que é documentado no gênero, além disso, outra característica da crônica é que há uma redução no número de personagens ou sua omissão. Contar fatos, descrever situações e narrar os acontecimentos de maneira cronológica é que faz o gênero textual ocupar os sentidos de uma crônica, assim, a temporalidade dos fatos insere-se no plano de elaboração de um contexto, justamente por ser um gênero temporal, isto é, os acontecimentos são fugazes e a expertise de saber trazer essas funções para a crônica faz-se preciso.

A produção de uma crônica não coloca no protagonismo da escrita personagens apenas, colocam em destaque a sequencialidade do tempo, a narração breve e a expertise de quem a produz, revelando que a alternância entre o tempo cronológico e o tempo psicológico ocorre simultaneamente. Assim, podemos compreender a definição do gênero textual crônica como:

[...] compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo, um texto literário breve, em geral narrativo, de trama quase sempre pouco definida e motivos, na maior parte, extraídos do cotidiano imediato, uma prosa ficcional, relato com personagens e circunstâncias alentadas, evoluindo com o tempo [...]. Atualmente abrange um noticiário social e mundano. Originalmente a crônica limitava-se a relatos verídicos e nobres; entretanto, grandes escritores a partir do século XIX passam a cultivá-la, refletindo, com argúcia e oportunismo, a vida social, a política, os costumes, o cotidiano, etc., do seu tempo em livros, jornais e folhetins (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 877).

Em relação ao gênero textual crônica para muitos historiadores, a Carta de Pero Vaz de Caminha é tida como origem e propagação da crônica aos dias atuais. O cronista Pero Vaz de Caminha tem a incumbência de descrever e documentar as características da nova terra encontrada pela Coroa Portuguesa e, por isso realiza por meio de um processo altamente descritivo o registro histórico do território “recém-descoberto”, o Novo Mundo.

O gênero textual crônica pode ser uma proposta de inserir os alunos nas práticas de ensino com os gêneros textuais, selecionar diferentes crônicas com objetivos diferentes e adaptados às pretensões dos sujeitos significa despertar neles o interesse pela leitura, apreciação e produção textual. Para os adolescentes, por exemplo, instrumentalizá-los com textos que falem da linguagem utilizada por eles, para os jovens, trazer discussões novas e antenadas com as situações de aprendizagem com a linguagem e com as experiências dos sujeitos.

Não se pode esperar que os alunos gostem das crônicas de uma hora para outra, é preciso oferecer textos que falem e relatem sobre seus sonhos, pretensões e interações sociais. Uma sugestão que sempre será bem-vinda é a apreciação das crônicas que envolvem as tecnologias digitais, pois não podemos desassociar a importância dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. Não podemos apenas falar de crônicas que foram publicadas em folhetins, para muitos alunos o termo “folhetins” não existe, não é conhecido, é antigo, ultrapassado e indicar, por exemplo, *blogs*, *sites* e outros intermeios confiáveis no conhecimento de como as crônicas na atualidade são produzidas.

Ao trazer à baila necessidade de produção da crônica no contexto das múltiplas aprendizagens significa permitir que os alunos enxerguem no cotidiano as relações que podem levar à produção de crônicas associadas às bases epistêmicas de sua escrita, tendo-se o cuidado para não transformar a integralidade da crônica em um simples texto altamente descritivo, um simples relato desconexo.

Apresento as cinco bases epistemológicas do que pode ser considerado no gênero crônica, texto estruturalmente elaborado com fins específicos. Em primeiro lugar, toda crônica precisa ser breve, tendo-se o cuidado de não deixar de fora dessa brevidade o necessário requerido pelo gênero.

Segundo passo, a cotidianidade representa a semente fecunda de produção das crônicas, obedecendo às concepções de linguagem do gênero e na utilização de verbos *dicendi*.

Em terceiro plano, as crônicas têm interlocutores específicos que se veem diante do contexto cronológico revelado do gênero textual, podendo ser escritas tanto em primeira quanto em terceira pessoa.

Na quarta função, as intenções do texto podem ser os mais variados possíveis, contudo, a predominância do humor e da ironia prevalece, implicando que para ironizar algo é preciso saber fazê-lo, tornar algo humorístico por meio da escrita também representa outra prática necessária.

E quinto, é preciso saber usar com maestria e segurança as figuras de linguagem pertencentes ao idioma do agente produtor, recursos que são bem-vindos.

Um dos relatos da gênese da nossa história refere-se aos relatos da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal. Acerca da trajetória de Pero Vaz de Caminha, escrivão da armada, nasceu por volta de 1437, provavelmente na cidade do Porto, teve fim trágico na Índia (Calecute), ainda no ano de 1500, assassinado pelos mouros. Sua *Carta a El-Rei Dom Manuel sobre o achamento do Brasil*, além do inestimável valor histórico, representa um trabalho de bom nível literário.

Assim, a seguir, como registro da nova conquista pelos portugueses neste capítulo um recorte da Carta de Pero Vaz de Caminha é destacado como gênese do gênero textual crônica para o que concebemos como um texto cronicamente produzido.

Quadro 1: Fragmentos da crônica de Pero Vaz de Caminha.**CARTA A EL-REI DOM MANUEL SOBRE O ACHAMENTO DO BRASIL**

E assim seguimos nosso caminho por este mar, longo, até terça-feira d'oitavas de Páscoa, que foram 21 d'Abril, que topamos alguns sinais de terra. [...] E à quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves, a que chamam fura-buxos. E neste dia, a horas de véspera, havemos vista de terra, isto é, primeiramente d'um grande monte, mui alto e redondo, e d'outras serras mais baixas a sul dele e de terra chã com grandes arvoredos, ao qual monte alto o capitão pôs o nome o Monte Pascoal e à terra a Terra de Vera Cruz. [...].

E dali havemos vista d'homens, que andavam pela praia, de 7 ou 8, segundo os navios pequenos disseram, por chegarem primeiro. [...] A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma coisa cobrir nem mostrar suas vergonhas. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto. [...].

Fonte: Caminha (1974).

Na crônica documentativa e descritiva da terra encontrada, Caminha registra em um tom de fidelidade, os acontecimentos da nova conquista e "recém-descoberta" pelos europeus como forma de apresentar à Coroa Portuguesa as riquezas e as vantagens que Portugal passaria a ter a partir da exploração futura da mão-de-obra indígena. O cronista Pero Vaz de Caminha não se detém apenas em apresentar, minuciosamente, o território como também se atenta para a descrição dos habitantes que se encontravam na nova terra, além disso, enxerga o nativo brasileiro com seu aspecto físico e na sua relação com a natureza. Logo, a crônica é uma modalidade textual que "tematiza o tempo e simultaneamente o mimetiza" (NEVES, 1995, p. 17).

A utilização dos gêneros textuais nas práticas sociais está em prol da formação dos sujeitos que se encontram nas situações de aprendizagem, tanto os alfabetizados ou não. Todo e qualquer texto apresenta um objetivo que o direciona na formação do senso crítico humano, assim não há uma homogeneidade no trabalho com os gêneros de textos, visto que a ocorrência do processo de hibridização de um texto em outro é cada vez mais comum, isto é, não existe um

gênero textual puro, mas sim, uma receptividade das características de outros que dialogam na tessitura textual.

Os gêneros textuais são criados e recriados a partir das reais necessidades de interação dos falantes e de seus propósitos comunicativos. As características narrativas, descritivas e argumentativas destacam-se muito mais na elaboração textual de um gênero eleito que em outros, pois o processo de hibridização dos propósitos socio-comunicativos textuais fortalece-se na aceitação da intertextualidade com outros textos. É por isso que a crônica se enquadra na conotação diferente do relato com fins históricos e pode manter relação com "os sentidos que podem ser produzidos no contexto da sala de aula" (SOUSA, 2019, p. 31).

Das duas espécies de folhetins publicados na imprensa do século XIX, a que deu origem ao gênero crônica – tal como o concebemos modernamente – foi o folhetim de variedades. E o que era este? Nos rodapés dos jornais, ao mesmo tempo que cabiam romances em capítulos, também cabia – ainda quando em outras folhas – aquela matéria variada dos fatos que registravam e comentavam a vida cotidiana da província, do país e até do mundo (BENDER; LAURITO, 1993, p. 16).

Direcionando as nossas reflexões ao gênero textual crônica, etimologicamente, está ligada ao termo *chronos*, palavra de origem grega que designa a *linearidade temporal* concedida na elaboração do texto. Uma das principais características de trabalhar com a crônica no contexto da sala de aula é a demonstração da presença do coloquialismo na utilização da linguagem empregada, assim, atribuir a função de cronista no âmbito escolar aos sujeitos inseridos nas intervenções de aprendizagem implica também ensinar argumentos que tornem tal texto diferente dos gêneros subsequentes no currículo escolar.

Do mesmo modo, o gênero textual crônica tem sido cada vez mais utilizado no contexto das aprendizagens, visto que a "palavra crônica, no entanto, ainda que, posteriormente, viesse a abranger outros sentidos, permaneceu na língua portuguesa com o sentido

antigo de narrativa vinculada ao registro de acontecimentos históricos" (BENDER; LAURITO, 1993, p. 12).

De tal modo, na concepção de Freitas (2004), na crônica brasileira pode-se cogitar que ocorre uma espécie de fusão de dois tipos de textos: o ensino do qual retoma certo desprezo pelo rigor acadêmico levando a um tratamento mais informal dos assuntos abordados e o folhetim de onde absorve a dimensão ficcional dos eventos e temas descritos por esta forma literária. Essa mescla demonstra a identidade da crônica brasileira como espaço heterogêneo.

A produção do gênero crônica na sala de aula está em demonstrar aos estudantes que os fatos narrados dependem de um processo cronológico do locutor ao seu interlocutor, visto que desenvolver a escrita argumentativa a partir de fatos corriqueiros é algo que precisa ir além dos chamados *achismos* e possibilitar no aprendizado a oportunidade de garimpar outras informações que enalteçam as discussões discentes, porque a crônica se "ajusta à sensibilidade do leitor, pois a elaboração de sua linguagem traduz o nosso modo de ser mais natural" (SANTANA, 2012, p. 96).

Toda elaboração textual no contexto das aprendizagens precisa apresentar um propósito comunicativo para que o envolvimento dos sujeitos seja eficaz. Assim, parte-se de algumas indagações norteadoras da produção textual em sala de aula: por que produzir determinado texto? Qual o objetivo principal? E os subsequentes? Quem será o interlocutor que os propósitos de comunicação textual se direcionam? Há uma relação com o suporte para atingir a função produtiva?

As respostas que podem ser direcionadas a tais questionamentos se não estão destacadas na elaboração flexível do planejamento, aos poucos, com o desenvolvimento da proposta vão sendo encontradas. Além de se trabalhar com o desenvolvimento da habilidade leitora, outras podem ser elucidadas no fazer pedagógico a partir da escrita do gênero crônica, pois o "significado de texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outros. Assim, a intertextualidade refere-se às relações entre os dife-

rentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros" (KLEIMAN, 1999, p. 62).

O processo de intertextualidade o qual o sujeito precisa se inserir está na oportunidade de revisitar o texto, visto que o sentido textual pode ser alterado a cada nova visita às características subjacentes ao propósito comunicativo que se direciona à produção textual. É preciso, pois, entender que a tessitura que compõe o texto pode ser modificada a cada nova leitura, a cada oportunidade de acesso dos sentidos, em outras palavras, é necessário retextualizar as reflexões presentes no texto, já que a "retextualização é a passagem de um texto escrito para outro texto escrito, especificamente, de um gênero textual para outro gênero textual" (DELL'ISOLA, 2007, p. 38).

Ao instrumentalizar os sujeitos na produção dos gêneros textuais pressupõe-se que a realização de trabalho com a leitura e a escrita seja proposto, oferecendo alguns questionamentos capazes de ampliar o processo de produção dos propósitos inseridos nos textos.

Assim, a formulação de quaisquer gêneros de textos no contexto da sala de aula se faz relevante ao trabalho do professor na oferta de oportunidades de refacção do próprio texto.

E uma das sugestões, nesse sentido, parte da instrumentalização dos estudantes a partir de uma lista de verificação do gênero crônica para que reavaliem suas produções, adéquem os enunciados e deem sentidos ao texto, tomando como exemplo o seguinte roteiro.

Quadro 2: Roteiro para a revisão da crônica.

1. O cenário da crônica reflete o lugar onde você vive?
2. Ela cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão, enredar o leitor?
3. E o episódio escolhido, como é tratado pelo autor? Há um modo peculiar de dizer?
4. Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
5. As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?
6. Que tom o autor usa ao escrever: irônico, humorístico, lírico, crítico?
7. Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa informal com o leitor?
8. O enredo da crônica está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de ação?
9. No desenrolar do texto, as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes?
10. Faz uso de verbos de dizer?
11. Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?
12. Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?
13. O título mobiliza o leitor para leitura?

Fonte: Olimpíadas de Língua Portuguesa (2016, p. 124).

O objetivo de oferecer uma lista de constatação no processo de reflexão dos textos discentes justifica-se por possibilitar que os discursos e organização sejam revisitados, atribuindo um novo olhar para a ampliação da produção escrita, assim o produtor, neste caso, o aluno insere-se no laboratório de reformulação da situação comunicativa elucidada no texto.

O trabalho com a crônica na escola

O desenvolvimento do gênero textual crônica no contexto da sala de aula caracteriza a metodologia como oportunidade voltada aos propósitos leitores, assim 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 crônica é um gênero textual híbrido que tem a função de informar e, ao mesmo tempo, divertir além de apresentar uma linguagem coloquial que transita entre a formalidade e a coloquialidade. É um gênero fugaz, pois suas ações remontam situações recentes ou não, aproxima-se muito dos fatores da conversação, do humor e do lirismo apresentados pelo escritor, entretanto, há a necessidade de abordá-la no âmbito da sala de aula, porque é um texto que retrata a passagem do tempo.

A intervenção que se faz em relação ao ensino do texto na escola ainda é mínima, já que muita coisa precisa ser realizada na proposta de escolarização dos sujeitos, levando-os a enxergar o texto como processo comunicativo. Ao produzir textos, os alunos comunicam-se demarcando o que sabem e revelando o que precisam aprender sobre os elementos que compõem a língua.

As teorias dialogam com as práticas de sala de aula ao trabalhar com o conceito de contextualidade (texto e contexto) e de texto, já que o texto é muito mais que um conjunto de palavras, visto que "insisto em lembrar que, tradicionalmente, temos olhados o texto como uma criação puramente linguística, formada com palavras, apenas – de diferentes classes gramaticais –, reunidas, conforme certas regras sintáticas, em orações e períodos" (ANTUNES, 2010, p. 40).

Ao trabalhar com os gêneros no processo de escolarização pressupõe oferecer momentos de análises das próprias produções, isto é, destinar que os sujeitos revisitem os discursos inseridos e construídos nos próprios textos. Mas qual a relevância de propor a prática de análise textual na Educação Básica? O que se aprende quando analisamos um texto? Por que analisar?

Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre

si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer (ANTUNES, 2010, p. 49).

É mediante a diversidade textual nas práticas escolares em que os conhecimentos teóricos se relacionam com as reflexões a partir do trabalho com os "gêneros textuais e seus propósitos sociocomunicativos" tanto na instrumentalização quanto na discussão que oportunize ao processo de "aquisição e, ao mesmo tempo, de complementação no aprendizado de Língua Materna" (SOUSA, 2016, p. 102).

Assim, este capítulo apresenta duas crônicas produzidas por estudantes no contexto da Educação Básica, seguidas das análises relacionadas ao trabalho de produção do gênero.

Destacamos que os textos analisados pertencem a dois estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental¹, 2016, realização sob minha regência, logo, a finalidade não é macular os discursos apresentados por eles, mas sim, entender como são formulados.

Quadro 3: Crônica 1.

Um abraço

Eu sou aquele que mora no bairro Novo Horizonte, não posso contar muitas histórias desse bairro, já que não estava presente em todos os momentos, mas posso contar poucas que vi e vivi. Há alguns dias, estava andando de *skate* e vi uma amiga chorando porque havia terminado com seu namorado.

Chegando em sua casa, percebi que havia ninguém no ambiente, ficamos sentados na calçada e ela continuava a chorar. Eu tentava deixá-la mais calma, porém acabei 'quebrando a cara', pois ela simplesmente me julgou, dizendo como alguém que se acha e que quer pegar todas, sabe como é o amor, não é?

¹ A produção textual foi realizada no período do ano letivo de 2016 na instituição E.M.E.F. Novo Horizonte, em Parauapebas, sudeste do Pará, sob as minhas regências nas aulas de Língua Portuguesa.

Eu fiquei em silêncio um pouco e, depois respondi que não era a melhor pessoa para falar isso, pois já havia errado bastante no mundo, todos têm sentimentos, mas um dia aprendi o que era o amor não só de familiares, mas também de amigos e de todos ao redor, porque nós somos humanos e sabemos o que é o amor.

Ela baixou a cabeça, pensou um pouco e parou de chorar e abriu um sorriso e me falou que eu tinha razão, melhor seria esquecer o ocorrido e seguir em frente. Diante da atitude dela, dei-lhe um abraço, pois com esse gesto se curam muitas dores, então peguei meu *skate* e voltei para casa.

De autoria masculina, a crônica apresenta o título "Um abraço" e insere-se no domínio discursivo de primeira pessoa do singular que já no parágrafo inicial apresenta o contexto retratado na produção quando destaca que "eu sou aquele que mora no bairro Novo Horizonte", com a função de ambientar o leitor sobre a realidade que está sendo apresentada. A crônica retrata o cotidiano do aluno na função de escritor, já que a proposta era discorrer sobre a temática "o lugar onde vivo", em que há um jogo predominante de verbos nos tempos presente e pretérito do modo indicativo.

O texto é um relato ocorrido com uma suposta amiga do então autor e as discussões vão inserindo o leitor no mundo particular do estudante. É construído de quatro parágrafos e documenta o fato vivido pela personagem e narrado pelo autor; é um texto intimista entre o narrador e sua personagem, percebemos, pois, um número reduzido de personagens. Em alguns momentos, o autor coloca-se como narrador-personagem, em outros, narrador-observador.

E mediante um gesto humano do autor com sua personagem relata, ainda, que acolheu em seus braços um mundo de problemas, sendo contundente e, ao mesmo tempo, poético, ao afirmar que "como esse gesto se curam muitas dores". Por fim, encerra o texto refazendo o percurso de volta ao próprio lar.

Toda proposta de trabalho com os gêneros textuais propõe reflexões das necessidades, dos sonhos e dos medos do alunado. A noção de trabalho com o texto em sala de aula não se resume apenas em exigir que os estudantes produzam textos: é preciso saber como

fazê-lo, para qual interlocutor é direcionado, com quais finalidades os textos se coadunam na situação comunicativa e em quais suportes os conhecimentos podem ser divulgados.

É preciso instrumentalizar os sujeitos em situação de aprendizagem para que encontrem as respostas para seus questionamentos, o que implica possibilitar o desenvolvimento das habilidades de linguagem, como exemplo, a ampliação do processo leitor, de escrita e reflexivo que corroborem nas formas de enxergar e compreender o texto em sala de aula (SOUSA, 2016, p. 102).

Na produção da escrita reflexiva, a leitura tem relevante papel na construção dos discursos discentes e amplia-se a relevância do trabalho metodológico com os gêneros textuais. Enxergar a necessidade de aprendizagem do estudante e valorizar o conhecimento que é recepcionado nas práticas escolares se faz preciso, visto que inserir a abordagem dos gêneros textuais na escolarização dos sujeitos amplia que o processo de letramento se construa mediante os propósitos sociais.

Quadro 4: Crônica 2.

Eu só queria

Todos os dias se escutam as mesmas histórias: corrupção em alta, assaltos desvairados, mortes em alta e *blábláblá*. Aqui é um lugar deferente do que tenho em mente, crianças escutam músicas imorais e adultos são maus exemplos, muitas vezes. Utilizo-me da célebre frase: "que país é esse?" Cada dia se transforma, o que o que nem sempre é para melhor.

Eu só queria andar pelas ruas do meu bairro tranquilamente, ouvindo música no celular sem medo de alguém aparecer repentinamente e me roubar. Queria poder assistir os jornais com a esperança de não ver tantas mortes e todo tipo de crime como notícia destacada nas manchetes. Queria poder ver as pessoas declarando paz e não guerra, mas, infelizmente, como diz um velho ditado: "querer não é poder".

Onde vivo poderia ser melhor, mas o mundo todo é assim, a maioria é corrompida. Não quero dar uma de quem vai o mudar o mundo, mas onde vivemos não é bem como se mostra ser. Sei que, apesar disso, existem pessoas

boas, mas más são maioria. As vezes, questiono-me: não seria bem melhor se tudo fosse paz? Se não houvesse tanta violência e mentiras?

Não tenho tanta esperança de que onde vivo seja melhor e mais pacífico, mas enquanto não acontecer nada comigo, estarei bem, meio descreditada de tantas injustiças que proliferam como erva daninha.

A crônica analisada organiza-se em quatro parágrafos, com verbos no presente e pretérito do modo indicativo no qual já apresenta no título uma condição da autora (aluna) na capacidade de enxergar mudanças a sua volta. No primeiro parágrafo, a autora apresenta a repetição das situações vividas no seu bairro e, por outro lado, traz a discussão para um contexto amplo quando enaltece que “todos os dias se escutam as mesmas histórias: corrupção em alta, assaltos desvairados, mortes em alta” e destaca ainda que aquele não é o lugar sonhado por ela.

Utiliza em seu texto características de intertextualidade e expressões conhecidas e isoladas pelas aspas. Cita, por exemplo, um trecho da música de Legião Urbana, “Que país é esse?”, o que demonstra que o texto é de fato lugar de encontro de outras vozes. Já no segundo parágrafo, há destaque para o relato de como sonharia que fosse o seu bairro, de poder assistir aos noticiários e se encher de esperança e mais uma vez demonstra marcas de intertextualidade com a velha máxima de que “querer não é poder”. Cumpre destacar que os usos das aspas na elaboração da crônica “funcionam como comentário crítico implícito que supõe uma atitude metalinguística de desdobramento do locutor” (CUNHA, 2010, p. 192).

No terceiro parágrafo, a autora situa o leitor, convidando-o a entender como é de fato o lugar onde vive e a partir de dois questionamentos finda as reflexões do parágrafo em pauta. Finalmente, no término do texto, diz estar sem esperança de enxergar alguma mudança. A crônica construída apresenta também um tom intimista entre a autora e o lugar onde mora, além disso, coloca-se como personagem principal documentando por meio de desejos e medos o que precisa ser mudado.

O texto apresenta uma série de argumentos com a finalidade de demonstrar ao leitor como é de fato o lugar vivido pela autora, que não são apenas problemas individuais, mas coletivos. Na crônica, há a presença de outros discursos que são mantidos pelo uso das aspas o que reafirma que o texto é lugar de circulação de outros discursos, alguns mostrados, outros não. Assim, essas "vozes rebuscam espaços na produção dos gêneros" de modo que os "discursos se manifestem a partir das rodas de reflexão e, posteriormente, na efetivação do texto, considerando seus aspectos formais e sociocomunicativos" (SOUSA, 2016, p. 20).

O trabalho com o texto assume duas funções: social e comunicativa. Nesta, os sujeitos aprendem que existem formas e situações diferentes capazes de reorganizar os diferentes níveis de discursos produzidos, enquanto naquela, a escrita atinge seu poder de transformação social. Impossível seria pensar uma sociedade em que a comunicação não partisse de uma interlocução textual compreendendo o texto não somente como algo escrito, mas também como as pretensões são ditas e pensadas.

Todo texto se constitui de uma representatividade de múltiplos discursos e vozes em que a polifonia encontra terreno fecundo nos propósitos e sentidos comunicativos direcionados aos interlocutores em um contexto próprio e adaptativo das marcas da linguagem. Ensinar os alunos a saberem utilizar em seus textos as marcas polifônicas significa contribuir com o processo de letramento que se refaz a cada nova interação, sobretudo, compreender como o uso de outros discursos nos discursos produzidos no texto do aluno sirva de pontos que demarcam o trânsito linguístico no grande propósito de desvendar os horizontes inusitados e encantadores da linguagem.

Considerações finais

É na interação de sala de aula que os conhecimentos teóricos e práticos dialogam e se adaptam às situações apresentadas pelos discentes, bem como das adequações metodológicas realizadas.

Ensinar a produzir texto na Educação Básica é muito mais que exigir a construção de um emaranhado de informações sem que não se tenha espaço para as discussões e as reflexões esperadas no processo de ensino-aprendizagem.

Ensinar a ler e a escrever não são funções apenas do professor de Língua Portuguesa e sim de todos os docentes inseridos no processo de produção e troca de conhecimentos. O aluno precisará da leitura para todas as disciplinas, bem como saber interpreta e, nesse sentido, o papel social que o trabalho com os gêneros textuais assume na escolarização vai muito além da função de utilizar o texto como pretexto, colocar o texto na efetivação de como são conhecidos os propósitos discursivos alocados no plano do texto e possibilitados nas aprendizagens.

O texto é por natureza o lugar de recepção de outras vozes, ampliação de outros discursos e da construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, desvelar os sentidos de abordar o gênero textual crônica em sala de aula significa transitar entre as necessidades de aprendizagem que os estudantes precisam desenvolver e adquirir. Os dados obtidos neste capítulo mediante a utilização de duas produções textuais discentes demonstram que é preciso instrumentalizar na escola pública os conhecimentos exigidos, as possibilidades de lutar contra todas as inconstâncias, pois não existe contexto mais desafiador que o da escola pública, sobretudo no trabalho com o texto que também requer a prática constante da leitura.

Toda situação de produção textual requer planejamento. Todo planejamento deve ser entendido como uma ferramenta metodológica adaptável aos propósitos dos saberes produzidos na escola e como tais conhecimentos são capazes de impulsionar os estudantes a encontrarem lugares na produção do conhecimento. Trabalhar com textos na escola pública é um desafio e tenho me lançado a este desafio por acreditar que existem possibilidades de se efetivarem.

Assim, a dimensão de trabalho com os gêneros textuais constrói-se com projetos relacionados a codificação e a efetivação do conhecimento amplas em um projeto humanitário de sociedade que enxerga no texto a mudança de todos os dias.

Referências

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BENDER, F.; LAURITO, I. **Crônica**: história, teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1993.

CAMINHA, P. V. **Carta a El-Rei Dom Manuel**. Introdução, atualização do texto e notas de Manuel Viegas Guerreiro. Lisboa: Imprensa Nacional, 1974.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucema, 2007.

DIONISIO, A. P. Verbetes: um gênero além do dicionário. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FREITAS, P. E. **A crônica**: sua trajetória; suas marcas. 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.unesc.edu.br>. Acesso 15 ago. 2016.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo rede nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MARCUSCHI, A. L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NEVES, M. S. História da crônica. Crônica da história. In: REZENDE, B. (Org.). **Cronistas do Rio**. Rio de Janeiro: José Olimpo, 1995.

OLIMPIÁDAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor – orientação para a produção de textos. Equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. 5ª ed. São Paulo: CENPEC, 2016.

SANTANA, S. M. O gênero crônica e interdisciplinaridade: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: **Interdisciplinar**. Ano VII, v. 16, jul-dez/2012, p. 90-102. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br>. Acesso em 15 ago. 2016.

SILVEIRA, M. I. M. Ateliê de crônicas & portfólio. In: **Revista Leitura** da Universidade Federal de Alagoas, v. 42, p. 237-249, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SOUSA, I. V. **A escrita/produção do gênero artigo de opinião na Educação de Jovens e Adultos**. (Dissertação de Mestrado). Marabá – PA: Instituto de Linguística, Letras e Artes/ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Para (UNIFESSPA), 2016.

SOUSA, I. V. **Ler e produzir textos**: metodologias e orientações no ensino. 1ª ed. Jundiá – SP: Paco Editorial, 2019.

SOUSA, I. V. **Alunos no espelho**: coesão e coerência textuais. 1ª ed. Jundiá – SP: Paco Editorial, 2021.

Sequência didática e ensino

Maria do Livramento Pereira

Introdução

No Brasil, o ensino de gêneros tem sido apontado como uma alternativa de mudança das práticas pedagógicas estabelecidas em nosso sistema educacional desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Esse documento regulador indicou que as aulas de Língua Portuguesa, independente do conteúdo ministrado, foquem nas práticas de linguagem tendo como ponto de partida as práticas de linguagem para a efetivação do ensino e da aprendizagem.

Neste capítulo, faremos uma abordagem sobre o ensino de língua na perspectiva do letramento, considerando o caráter interativo e social da linguagem e apresentaremos uma proposta de trabalho por meio da ferramenta Sequência Didática (SD), metodologia disseminada a partir de estudos desenvolvidos por pesquisadores da Universidade de Genebra como um encaminhamento possível na efetivação de uma abordagem prática a partir do gênero textual entrevista, ferramenta ancorada nos trabalhos desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seguindo a proposta de Costa-Hübes (2014).

A "Escola de Genebra" propõe uma abordagem centrada na diversidade de textos e nas suas relações com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. Nessa perspectiva, os textos são compreendidos como "a 'realização semiótica' de uma ação de linguagem situada, que se efetua tomando um dos modelos de gêneros disponíveis no intertexto de uma determinada língua natural" (BRONCKART, 2000, p. 5, grifos do autor). Desse modo, podemos dizer que os gêneros são "instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação e de aprendizagem" (DOLZ;

SCHNEUWLY, 1998, p. 64), tornando-se ferramentas necessárias para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Os gêneros, de acordo com Machado (2002), são utilizados para promover o desenvolvimento de três grandes domínios: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Com o intuito de contribuirmos para o desenvolvimento dessas capacidades, elaboramos esta proposta de ensino voltada aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental para trabalhar o gênero textual/discursivo Entrevista. Essa proposta visa habilitá-los à autonomia na busca de informações e na interpretação das mesmas; a serem os agentes na elaboração de textos e a exporem suas opiniões a partir dos fatos observados.

Em termos de organização, além desta Introdução, o trabalho está organizado em cinco partes. Na segunda, expomos uma breve revisão de noções e conceitos teóricos do ensino de gêneros discursivos/textuais na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, conforme os trabalhos desenvolvidos pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, sobre Sequência Didática (SD), conforme proposto por Bronckart (2000), Dolz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2014).

Na terceira, apresentamos um breve estudo sobre o gênero Entrevista (Matta, 2009), o qual será objeto de ensino e aprendizagem da nossa proposta. Na quarta, descrevemos as atividades que compõem a proposta de ensino aqui sugerida. Finalmente, na quinta parte, abordamos algumas reflexões sobre o estudo, além de uma síntese das reflexões nas considerações finais.

Os gêneros textuais/discursivos

Surgida a partir dos estudos de Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, entre outros, a "Escola de Genebra" vem propor um ensino que priorize a diversificação dos textos e as relações deles com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos

históricos e sociais da linguagem, valorizando os conhecimentos iniciais dos alunos e a diversidade de capacidades trazidas por eles para a escola.

Enquanto teoria, o ISD compreende que “as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 72-73); que “gênero de texto é toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, 2012, p. 75); e que o texto é “a ‘realização semiótica’ de uma ação de linguagem situada, que se efetua tomando um dos modelos de gêneros disponíveis no intertexto de uma determinada língua natural” (BRONCKART, 2000, p. 5, grifos do autor).

Assim, a perspectiva do interacionismo fundamenta-se, então, na ideia de que existem instrumentos que facilitam a comunicação e a aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) os quais são reconhecidos como ferramentas importantes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para sua participação efetiva na sociedade.

Por essas características, essa perspectiva se tornou importante para que se estabeleçam mudanças na prática de docentes incumbidos do trabalho com a linguagem, indicando os gêneros discursivos/textuais como objeto de ensino, aptos a estabelecer a interação verbal por meio de enunciados concretos.

Para Bronckart (2012, p. 24), a tese central do ISD reside exatamente no fato de que a linguagem tem poder mediador nas relações sociais e que o ser humano se comunica porque se apropria das atividades sociais. Lopes-Rossi (2002) reafirma a ideia central desses estudos quando observa “que é por meio dos gêneros discursivos/textuais que as práticas de linguagem se incorporam nas atividades dos alunos” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 74).

Em decorrência dos estudos dos gêneros, o indivíduo pode aperfeiçoar suas capacidades de linguagem e atuar de modo efetivo na reconstrução e na melhoria de questões referentes à cidadania e participação social, de acordo com Petreche e Cristóvão (2014).

Com base nos estudos de Bronckart (2012), Moreira *et al* (2016) conceituam as capacidades de linguagem e de significação da seguinte forma:

A capacidade de ação se refere ao reconhecimento do gênero, contexto de produção e a mobilização de conteúdo. A capacidade discursiva diz respeito à organização textual geral de cada gênero, aos tipos de discursos e as sequências textuais priorizadas. A capacidade linguístico-discursiva está relacionada aos recursos linguísticos que contribuem para a construção do significado do texto como um todo. A capacidade de significação corresponde à construção de sentido, de representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) envolvidas nas esferas de atividade, nas atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (MOREIRA *et al*, 2016, p. 237-238).

Assim, podemos entender que as capacidades de linguagem tornam o aprendiz apto para adaptar sua produção às características do contexto e do referente, para mobilizar modelos discursivos ao estruturar seu discurso, bem como a dominar recursos linguísticos necessários à comunicação por determinado gênero textual/discursivo, ou seja, para a produção de um gênero discursivo/textual em uma dada situação de interação.

Reconhecemos, então, que o ensino à luz do ISD denota entender a língua como um elemento articulador das nossas relações com o mundo e com os outros. Nessa direção, Barros e Rios-Registro (2014) defendem que o enfoque dado ao ensino na sala de aula deve propor situações de interação por meio de práticas que permitam aos alunos o uso real, portanto, social, da língua.

Além disso, afirmam que é indispensável valorizar a realidade social dos alunos e considerar seus conhecimentos iniciais, porque a diversidade de capacidades trazidas por eles para a escola pode orientar a seleção e o modo como são usados os textos ofertados a eles no ambiente escolar.

Para Bronckart (2012) é o contato com os gêneros textuais ao longo de nossa história que vai determinar o nosso conhecimento intuitivo das regras e das propriedades desses gêneros, mesmo que de forma inconsciente.

Em outras palavras, o produtor do texto tem um conhecimento pessoal dos modelos textuais de sua comunidade e de como eles se organizam em gêneros. É esse conhecimento que capacita o indivíduo a produzir apropriadamente textos pertencentes aos gêneros com os quais teve mais contato durante a vida.

Na escola, de acordo com Antunes (2007), o aluno pode entrar em contato com todos os gêneros, não só os formais, mas também gêneros “comuns” do dia a dia. A autora argumenta ainda que:

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso tudo [...] os itens da gramática comparecem (ANTUNES, 2007, p. 138).

Isso significa muito para o ensino da escrita, pois aprender um gênero denota escolher adequadamente os textos, de acordo com os fins que desejamos alcançar ao escrever ou falar. Assim sendo, os alunos precisam ser instrumentalizados com conhecimento de variados gêneros, de diversos domínios da atividade humana, para que entrem em contato com as diferentes práticas letradas da vida contemporânea e, desse modo, produzam textos na escola para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Cabe lembrar que a proposta do ISD para o trabalho com o gênero textual aponta a SD como uma abordagem de ensino que se caracteriza por organizar atividades escolares sistematizadas em um roteiro de estudo, com a finalidade de ajudar o aluno a apropriar-se de um gênero e, ao mesmo tempo, possibilitar um trabalho sistemático, proporcionando ao aprendiz a possibilidade de internalizar as principais características de um gênero.

A introdução de um gênero de texto na escola, portanto, depende de uma decisão didática que considere os objetivos de sua aprendizagem. Por isso, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que para definir os mecanismos de textualização que devem constituir os objetos de aprendizagem dos alunos, o professor deve elaborar um modelo didático.

É nesse primeiro momento de construção didática que o gênero textual ou a sua descrição se transforma em um programa de ensino, o qual, conforme Gomes-Santos (2007) envolve uma pesquisa detalhada sobre o gênero, a análise de alguns exemplares para o reconhecimento do conteúdo de ensino, bem como possibilita ao professor definir quais as dimensões e os componentes do gênero que farão parte de seu projeto em prol da educação linguística dos alunos.

Para efetivar um trabalho nesses moldes, o professor precisa estudar os diferentes tipos de gêneros textuais/discursivos tanto os escritos quanto os orais, pois todos eles proporcionam o trabalho com a competência linguística e discursiva dos alunos, bem como os instrumentalizam para a participação social.

Essa atividade envolve os seguintes aspectos:

1. As práticas sociais de referência: como o gênero funciona, como se dá a sua produção e recepção nas práticas sociais.
2. A literatura sobre o gênero: como se define o gênero, como ele é caracterizado nos estudos que se voltam para ele.
3. As práticas languageiras dos alunos, suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, segundo sua faixa etária e seu grau de letramento.
4. As práticas escolares: ou seja, o modo com que a escola vem lidando com o ensino de língua, as experiências acumuladas, as formas de trabalho já experimentadas no cotidiano escolar (GOMES-SANTOS, 2007, *apud* BARROS; RIOS-REGISTRO, 2014, p. 132).

O modelo didático assenta-se, pois, sobre um tripé, formado por conhecimentos de referência, objetivos de ensino e capacidades observadas dos aprendizes. Aspectos selecionados conforme a

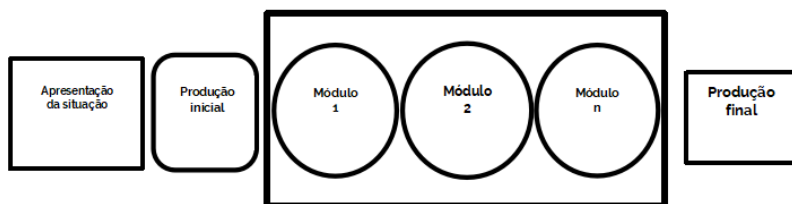
realidade de cada sala de aula para que se elabore a SD, atendendo às necessidades dos educandos.

Esse procedimento implica uma atividade constante de formulação e investigação sobre o funcionamento da linguagem e se realiza por meio da comparação de expressões, testagem de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas conhecidas, da observação de regularidades no sistema de escrita, dos aspectos ortográficos ou gramaticais, e da sondagem de diferentes possibilidades de transformação dos textos.

Uma SD, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem a finalidade de ajudar o aluno a ampliar os conhecimentos sobre um gênero textual, dando a ele o acesso às práticas de linguagem novas ou àquelas dificilmente domináveis para que ele fale ou escreva de maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação.

Nesse sentido, esses autores apresentam um esquema de proposição realizável da ferramenta metodológica para o desenvolvimento da sequência didática fundamentada em um conjunto de seis elementos que podem, no módulo n ser ampliados, conforme às necessidades de aprendizagem dos alunos e demonstrado esquematicamente, a seguir.

Figura 1: Esquema da sequência didática.



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

Na *apresentação da situação*, o professor descreve aos alunos detalhadamente a produção oral ou escrita que será por eles realizada e dá indicações sobre quem serão os destinatários, as finalidades de produção, o gênero a ser abordado, o suporte material da produção, o conteúdo do gênero e sua relevância social.

Na *produção inicial* os alunos tentam elaborar um primeiro texto do gênero escolhido de forma a revelar o que já conhecem sobre ele. Tal produção torna-se instrumento da avaliação diagnóstica para verificação das capacidades reais dos alunos, indicando ao professor o que deve ser abordado nos diversos módulos. Essa produção também é o início da avaliação formativa porque define os pontos em que o professor precisa intervir melhor, permitindo a adaptação dos módulos às capacidades reais dos alunos e determinando o percurso que ele ainda tem a percorrer.

Nos *módulos* trabalham-se os problemas detectados na avaliação da primeira produção para que os alunos possam superá-los. Um passo importante nos módulos é variar as atividades e exercícios. Nesse momento, três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas: atividades de observação e de análise; tarefas simplificadas de produção textual; e elaboração de uma linguagem comum.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90) sugerem ainda que o professor capitalize as aquisições, ou seja, oriente os alunos a registrar todos os conhecimentos adquiridos sobre os gêneros durante o trabalho nos módulos. Esse registro poderá ser efetivado "na forma sintética de *lista de constatações, lembrete ou glossário*".

Finalmente, na etapa da *produção final* os alunos reescrevem seus textos, atentando para os conteúdos abordados durante os módulos. Nessa proposta, "trata-se de momentos de uso da linguagem em que o aluno tem a oportunidade de se colocar como sujeito-autor do texto produzido" (COSTA-HÜBES; SIMIONI, *apud* BARROS; RIOS-REGISTRO, 2014, p. 36). Essa produção também permite ao professor realizar uma avaliação somativa utilizando a lista de constatações elaborada durante a sequência. O aluno põe em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos e o professor, observando sua aplicação pode planejar a continuação dos trabalhos permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.

No trabalho com sequências didáticas, conforme Nascimento (2011), o professor deve utilizar também a reescrita do texto. E para

esse procedimento ser eficiente a lista de constatações é uma ferramenta que pode auxiliá-lo, fazendo uma regulação interna do saber fazer. Além disso, permite a revisão dos textos de forma menos subjetiva, possibilitando reflexão objetiva sobre o uso da língua a partir dos conceitos mobilizados durante a produção textual. E finalmente, a autora fala da etapa da circulação do gênero – quando ele é encaminhado ao seu interlocutor. Segundo as autoras, só após esse procedimento a sequência estará concluída, porque o texto tem uma função social e precisa cumpri-la.

Nesse sentido, a utilização da sequência didática não pode ser feita no acaso, é preciso compreender que “o planejamento de uma sequência didática requer do professor conhecimento do contexto em que será aplicada e da organização dos módulos, inserindo na prática metodológica via SD a participação de todos os estudantes, tanto na elaboração de metas individuais quanto na concretização do plano coletivo” (SOUSA, 2018, p. 21).

Para Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, criados conforme as diferentes esferas da sociedade, produtos sociais heterogêneos que possibilitam infinitas construções durante a comunicação. Assim, o ensino de linguagem deve ser feito pautado nos diferentes gêneros textuais/discursivos, sejam eles orais ou escritos. Pois, mesmo a fala sendo a principal maneira de interação entre os seres humanos, é perceptível que ela não tenha sido praticada no contexto escolar para fins de aprendizagem. Sendo assim, Matta (2009, p. 65) reforça que “devemos abrir um espaço para o trabalho com a oralidade nas atividades de ensino”.

Além disso, Matta (2009) afirma que a fala não deve ser vista apenas como um lugar de espontaneidade, de relaxamento ou de descuido em relação às normas da língua padrão. A oralidade varia e assim como a escrita que, ora é formal ora é informal, pode se adaptar a diferentes situações. Essas duas modalidades da língua, a escrita e a falada, não se opõem, apenas diferem em alguns aspectos, portanto, dependendo da situação comunicacional, os indivíduos realizam tanto textos orais como escritos, com diferentes registros.

A proposta de trabalho com o gênero entrevista surgiu dessa necessidade de desenvolver atividades orais com os alunos. Sendo um gênero oral amplamente divulgado na sociedade, a entrevista é um instrumento importantíssimo para o trabalho com os alunos, pois permite que eles pesquisem e organizem ideias ao elaborarem questões as quais nortearão um momento de interação propício à aquisição de novos conhecimentos.

Entrevista: gênero interativo

Para o trabalho com a modalidade oral, Matta (2009) sugere o gênero entrevista porque, além de muito utilizado na comunicação televisiva e radiofônica, veicula assuntos de interesse do telespectador/ouvinte; é conhecido pelos alunos; e no contexto escolar, possibilita a transposição do oral para o escrito, permitindo ampliar algumas competências discursivas.

A entrevista tem aspecto tipológico predominantemente expositivo, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), e seu domínio social de comunicação pauta-se na transmissão e construção de saberes. Com função social informativa para a difusão do conhecimento, a formação de opinião e posicionamento crítico da sociedade, esse gênero propõe um debate sobre determinado tema e é marcado pela oralidade e a interação entre duas pessoas: o entrevistador (responsável por fazer perguntas) e o entrevistado (responde às perguntas). Hoffnagel (2010) diz que além do entrevistado e do entrevistador há também a audiência, participante passiva que norteia a formulação tanto das perguntas quanto das respostas produzidas no ato da produção desse gênero.

Quando as entrevistas orais são transcritas, as palavras proferidas pelos interactantes (entrevistado e entrevistador) devem ser mantidas e, por isso pode haver muitas marcas de oralidade, mesmo sendo notória a necessidade de certo grau de formalismo na produção desse gênero textual/discursivo.

Para produzir uma entrevista é necessário seguir alguns passos:

- A escolha do tema: que pode ser escolhido a partir de outro trabalho como a publicação de um livro ou um evento científico.
- Apresentação: que expõe os pontos de maior relevância da entrevista e destaca o perfil do entrevistado, sua experiência profissional e seu domínio em relação ao assunto abordado.
- A elaboração de roteiro: que servirá para auxiliar o entrevistador durante a realização da entrevista.
- Título: que norteará melhor o objetivo, delimitando o tema proposto, bem como seduzindo o leitor/ouvinte.
- Revisão: que permitirá organizar melhor as ideias.

Ensinação do gênero Entrevista

Após a leitura e visualização de vários exemplares do gênero textual/discursivo entrevista, construímos sua modelização com alguns de seus elementos constitutivos estáveis, de acordo com a sugestão didática de Gonçalves e Ferraz (2014).

Quadro 1: Modelo didático do gênero entrevista.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM		
AÇÃO	DISCURSIVA	LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Interlocutor: estudantes das outras classes • Objetivos: expor/informar 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece um tema; • Contextualização; • Apresenta sequências textuais descritiva, narrativa, argumentativa; • Tem título; • Prima pela clareza; • Presença do par dialógico: perguntas/respostas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ortografia; • Uso de aspas para destacar palavras; • Utiliza conectivo; • Verbos, predominantemente, no presente; • Retomadas; • As perguntas são claras; • Perguntas espontâneas; • Os pronomes de tratamento adequam-se ao grau de intimidade entre o entrevistador e o entrevistado;

Fonte: Material elaborado (Autoria própria).

Considerando esses aspectos, elaboramos uma sequência didática para alunos de 8º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de relatar os procedimentos metodológicos que orientarão a produção oral de uma entrevista a ser realizada com alguns moradores do bairro da Liberdade da cidade de Marabá, sobre "As possíveis causas do crescimento da violência no ambiente escolar". Para tanto, descrevemos a seguir, os 13 encontros planejados e divididos de acordo com o esquema criado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

➤ **Primeiro encontro:** Apresentação da situação.

No primeiro encontro o professor deverá apresentar os objetivos do trabalho e fazer a apresentação da situação. Nesse momento a turma deve tomar ciência do tema proposto para a realização do trabalho: "As possíveis causas do crescimento da violência no ambiente escolar", que a produção será em vídeo para posterior apreciação em sala de aula, que vamos conhecer as características desse gênero através da observação de alguns modelos e da prática de sua produção. Neste momento, cabe ao professor sondar os conhecimentos dos alunos a respeito do gênero a ser estudado e registrar no quadro as informações expostas pelos educandos.

Os alunos devem ser orientados a trazer gravadores, celulares ou câmeras digitais para o próximo encontro.

➤ **Segundo encontro**

Módulo 1: Conhecendo o gênero.

Objetivos: Produzir a primeira escrita do gênero entrevista; Identificar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o gênero entrevista.

O professor deve trabalhar com a turma organizada em duplas para realizar a primeira produção do gênero entrevista, abordando o tema do projeto – essa primeira produção será oral podendo estar gravada em áudio e vídeo ou não. Na ocasião, um aluno

assume o papel de entrevistador enquanto o outro fica na posição de entrevistado. Transcorrido o tempo destinado à produção, a turma deve organizar-se em um círculo para a apresentação das produções. As entrevistas podem ser veiculadas no Datashow, TV ou apresentadas através da exposição presencial das duplas. Durante as apresentações, o professor deve registrar as dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem e a partir dessas informações, promover um debate com a classe buscando identificar os problemas que serão trabalhados nos módulos.

Para esse momento de debate sugerimos alguns questionamentos:

- Todas as duplas seguiram a mesma estrutura textual?
- As duplas organizaram um roteiro antes de iniciar a entrevista?
- Quais as maiores dificuldades observadas na realização dessa atividade?
- As perguntas ficaram claras?
- As perguntas possibilitaram uma reflexão sobre o tema?
- Os alunos que assumiram o papel de entrevistadores conseguiram extrair informações importantes dos seus entrevistados? Que estratégias utilizaram?

Diante das respostas dos alunos, o professor poderá fazer outras perguntas, se achar pertinente.

➤ **Terceiro encontro**

Módulo 2: Elementos constitutivos do texto: coesão e coerência.

Objetivos: Analisar o uso de elementos coesivos no texto;

Conhecer estratégias de coerência textual;

Instruir para o uso adequado dos elementos coesivos no texto oral.

Partindo da audição das entrevistas (primeira produção) o professor elaborará um roteiro com algumas atividades abordando alguns aspectos de coesão e coerência no texto:

- Não contradição: fazer observações sobre possíveis informações díspares usadas corretamente ou não;

- Continuidade e progressão: observar informações repetidas, ausência de reflexão sobre o problema discutido, a informatividade; esquema de desenvolvimento.

Neste momento, o professor deverá instruir os alunos a realizar correções (nos aspectos estudados) que forem necessárias aos seus textos (orais).

➤ **Quarto encontro**

Módulo 3: Conhecendo a estrutura do gênero entrevista oral.

Objetivos: Aproximar os alunos do gênero entrevista;

Explorar os elementos constitutivos do gênero entrevista (oral).

O professor deverá conduzir os alunos à "contemplação" do gênero, apresentando algumas entrevistas (em vídeo) aos alunos, conduzindo-os à análise da estrutura dos mesmos a partir de alguns aspectos:

- Título e subtítulo;
- Apresentação do entrevistado;
- Apresentação do tema;
- Público-alvo;
- Linguagem (considerando o entrevistado e o público-alvo);
- Formas de tratamento utilizadas pelo entrevistador e pelo entrevistado;
- Adequação do tema ao público-alvo;
- Comportamento do entrevistado diante das perguntas;
- Planejamento da entrevista é possível percebê-lo?
- Local da realização da entrevista;
- O local influencia o comportamento dos participantes da entrevista?
- Quanto ao domínio do conteúdo: entrevistador e entrevistado demonstram segurança ao falar do tema?

Durante a atividade o professor poderá acrescentar outros questionamentos.

Após essa atividade, o professor deverá orientar os alunos para a pesquisa sobre o tema a ser explorado na produção final.

➤ Quinto encontro

Módulo 4: Aspectos sintático-semânticos e discursivos do gênero.

Objetivo: Reconhecer elementos responsáveis pela textualidade no gênero entrevista.

O professor trará algumas entrevistas (transcritas) veiculadas em revistas, jornais ou *sites* que tratem de temas semelhantes ao eleito para este projeto. Após a leitura, propõe-se uma análise coletiva desses textos observando os aspectos sintático-semânticos e discursivos com base nos estudos de Koch (2008) e nas abordagens de Guimarães (2010).

- A coesão e a coerência textual;
- Intertextualidade;
- Elementos textuais: dêiticos;
- Estratégias de referenciação e de progressão textual.

➤ Sexto encontro

Módulo 5: Conhecendo a estrutura do gênero entrevista escrita.

Objetivo: Analisar o gênero entrevista (transcrito).

Ainda utilizando as entrevistas impressas analisadas no módulo anterior, o professor conduzirá a turma a uma análise estrutural das mesmas. Neste passo, deverá observar:

- O suporte no qual a entrevista foi veiculada;
- O propósito da publicação;
- O público-alvo;
- A apresentação gráfica (*o layout*) das entrevistas;
- Os sentidos explorados no título da entrevista;
- Apresentação do entrevistado;
- Contextualização da entrevista;
- A linguagem;
- Comentários editoriais.

➤ Sétimo encontro

Módulo 6: Outros aspectos estruturais.

Objetivos: Sistematizar uma lista com as características do gênero entrevista;

Revisar e reescrever o texto.

Propomos para este momento que se continue a explorar as entrevistas impressas examinando:

- Tipo de perguntas utilizadas pelo entrevistador;
- Maneira como o entrevistado responde;

Sugerimos que após essa análise, o professor oriente os alunos para o registro das principais características da entrevista (oral e escrita).

Agora que eles já estão munidos dessas informações, o professor proporá que voltem às suas produções iniciais para fazer uma revisão de conteúdo e de estrutura, observando os itens elencados na lista de constatação. Segue abaixo uma sugestão que poderá orientá-los nessa tarefa.

Quadro 2 – lista de constatações.

	Conceitos		
	A	AP	NA
O tema da entrevista tem relevância social?			
O texto está adequado ao contexto de produção dado?			
O texto atende ao objetivo do gênero – informar?			
O vocabulário está adequado ao interlocutor e ao gênero?			
Apresenta uma contextualização?			
Foram criadas perguntas espontâneas durante a entrevista?			
Há repetições de informações?			
As marcas da oralidade foram eliminadas do texto escrito?			
Conseguiu resumir as informações dadas pelo entrevistado?			
As perguntas estão adequadas ao grau de instrução do entrevistado?			
O texto apresenta organizadores lógicos que revelam o domínio da temática?			
O título do texto está adequado?			
Seu texto apresenta desvios quanto à norma culta: ortografia, concordância ou pontuação?			

Fonte: Autoria própria.

➤ Oitavo encontro

Módulo 7: Produção do gênero: outro exercício de sondagem.

Objetivos: Elaborar um roteiro para uma entrevista;

Exercitar a produção do gênero como preparação para o trabalho final.

A atividade proposta para este módulo deverá ser realizada em grupos de quatro alunos. Cada grupo irá organizar um roteiro de entrevista sobre o tema proposto com o objetivo de entrevistar funcionários da escola.

Após a elaboração dos roteiros, cada grupo irá expor seu trabalho para a turma. Esse é um momento apropriado para analisar suas competências no papel de entrevistadores e também sondar seus conhecimentos sobre o tema abordado.

Em seguida, os grupos serão orientados para a realização da entrevista que deverá ser apresentada em áudio e por escrito, no próximo encontro.

➤ Nono encontro

Módulo 8: Diferenciando a entrevista oral da entrevista escrita.

Objetivo: Refletir sobre a diferença entre entrevistas orais e escritas (transcritas).

Dois grupos irão expor suas entrevistas (áudio e transcrição), o critério para selecionar os grupos para apresentação pode ser definido com a turma. Em seguida, a turma deverá ser orientada a fazer a comparação dos aspectos característicos da modalidade oral e da modalidade escrita, identificando:

- Repetições;
- Marcas da oralidade;
- Capacidade de resumo;

Os grupos que não apresentaram suas produções farão a exposição dos áudios de suas entrevistas para a turma. As transcrições das mesmas deverão ficar expostas no mural da classe para leitura posterior.

➤ **Décimo encontro**

Módulo 9: Utilizando a lista de constatações.

Objetivo: Retomar os elementos constitutivos da entrevista.

Ainda utilizando as entrevistas realizadas pelos alunos com funcionários da escola, o professor deverá orientar a turma a fazer a análise das mesmas a partir da lista de constatação elaborada com os aspectos abordados durante as aulas.

O professor pode aproveitar esse momento para esclarecer quaisquer dúvidas que os alunos ainda queiram sanar e orientá-los a escolher o entrevistado entre os moradores do bairro e fazer o agendamento da entrevista conscientizando-o sobre o tema da entrevista e o propósito da mesma.

➤ **Décimo primeiro encontro**

Módulo 10: Definindo o roteiro da produção final.

Objetivo: Elaborar roteiro para a produção final.

Essa etapa dá ao aluno a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos elaborados separadamente nos módulos. Com o entrevistado definido, cada dupla construirá seu roteiro para a produção final. Ainda nesse módulo, o professor realiza a correção do roteiro, observando:

- O tipo de linguagem usada;
- O tipo de pergunta (direta ou indireta);
- A adequação da pergunta ao entrevistado, considerando seu grau de instrução;
- A extensão e clareza das perguntas;
- A fidelidade ao tema;
- O domínio da temática;

A produção final será realizada em vídeo e apresentada em sala no próximo encontro.

➤ **Décimo segundo encontro**

Módulo 11: Produção final: apresentação em sala.

Objetivos: Apresentar as entrevistas realizadas na produção final;

Avaliar coletivamente as produções com base na lista de constatação.

Cada dupla deverá expor sua produção. Após cada apresentação se fará uma análise das entrevistas, observando os itens elencados na lista de constatações.

➤ **Décimo terceiro encontro**

Módulo 12: Divulgação das produções.

Objetivo: Expor as produções ao seu público-alvo.

Cada dupla irá expor sua entrevista para os demais alunos da escola (uma turma por vez). A seguir o professor conduzirá um pequeno debate sobre o tema abordado.

Considerações finais

A proposta apresentada neste capítulo, elaborada a partir do gênero textual/discursivo entrevista com base na teoria do ISD visa sugerir uma sequência de atividades que contribuam para que se compreenda não só a estrutura de determinado gênero textual/discursivo, mas também a construção de seu sentido.

A comunicação ocorre através de textos tanto orais quanto escritos, então a escola não pode ensinar a Língua Portuguesa esquecendo-se de que o aluno traz práticas sociais de comunicação para o ambiente escolar. O ensino dos gêneros está ligado à codificação de conhecimento social e aos modos de organizar e de comunicar informações em uma situação determinada. Por isso, no ambiente escolar o aluno não aprenderá só os gêneros, mas habilidades da fala e da escrita necessárias à interação.

Ainda é recorrente o ensino da Língua Portuguesa pautado apenas na modalidade escrita. Cabe lembrar que trabalho com a linguagem requer atividades que acionem variados conhecimentos. Logo, todas as variedades da língua merecem abordagem tanto em atividades de leitura quanto nas atividades de produção textual. Assim, a escola preparará o aluno para o exercício da cidadania.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com seqüências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – língua portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. **O ensino dos discursos**: da apropriação prática à maestria formal. Site: (mimeo), 2000.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo Sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: EDUC, 2012.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONE, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com seqüências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequência Didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento

dos saberes discentes. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

HOFFNAGEL, J. Ch. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de produção de leitura e produção de textos**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MATTA, S. S. **Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009.

MOREIRA, T. M., *et al.* Análise de Propostas Didáticas para o Ensino de Língua Materna na Perspectiva de Gêneros Discursivos/Textuais. In: SILVA, W. R.; LIMA, P da S.; MOREIRA, T. M. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PETRECHE, C. R. C.; CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero textual Home Page na aula de Língua Inglesa do Ensino Médio: analisando capacidades de linguagem. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOUSA, I. V. Teorização das sequências didáticas no ensino da linguagem. In: SOUSA, I. V. (Org.). **Sequências didáticas no ensino de línguas: experiências, reflexões e propostas**. Jundiá – SP: Paco Editorial, 2018.

Letramentos, multissemoses e ensinagem

Ivan Vale de Sousa

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa² no contexto da Educação Básica tem a finalidade de promover nas políticas linguísticas e pedagógicas o desenvolvimento das competências necessárias dos falantes da língua aos sujeitos envolvidos nas propostas de aprendizagem, considerando as experiências que falantes e nativos da língua trazem para o contexto escolar, envolvendo-os nos trabalhos de reflexão com a leitura, análise e produção textual direcionando-os ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias da língua que usam para se comunicar.

Ao considerar que o ensino de língua materna passa pelo trabalho com o texto, sua compreensão e reflexão, significa também enxergar que na prática textual existe a possibilidade de construção e ampliação dos discursos a serem produzidos pelos sujeitos, uma vez que a inserção do contexto social no ensino de língua realinha as práticas de aprendizagem organizadas e propostas na formação dos falantes de língua materna.

Ao considerar o necessário trabalho com o texto em sala de aula implica dizer também que no texto estão organizados os diferentes estilos de discursos sociais que os alunos fazem uso no dia a dia ou que precisam conhecer e usá-los com maestria. Não é possível conceber a prática de conhecimento de uma língua sem que o trabalho de reflexão com o texto não esteja integralizado aos propósitos sociais e comunicativos direcionados aos falantes. Sem o uso do texto não é possível conhecer os vários e multifacetados fenômenos linguísticos

² Neste capítulo o uso dos termos Língua Portuguesa com iniciais maiúsculas na função de disciplina, diferencia-se de língua portuguesa com iniciais minúsculas como objeto linguístico, político e cultural.

de uma língua, já que no texto se encontra toda a essência de trabalho com as questões cidadãs e as experiências com o mundo inusitado e envolvente da linguagem.

Quando se possibilita aos falantes da língua enxergarem no texto as evidências dos fatores linguísticos de uso, o ensino de língua materna permite aos sujeitos sentirem-se responsáveis e pertencentes aos direitos e deveres sociais das experiências com a linguagem. Nesse sentido, todo trabalho com a linguagem se constitui como exercício ético em que os sujeitos se reconheçam e identifiquem-se com a própria língua que falam. Com isso, consideram-se que as práticas de letramento fazem parte das atitudes e das ações dos sujeitos no reconhecimento das multimodalidades para as práticas de ensino eficazes de Língua Portuguesa.

A inserção e o trabalho com textos multimodais na sala de aula desenvolvem as múltiplas competências dos usuários da língua, como: ler, escrever, interpretar, analisar, refletir e problematizar. Nesse sentido, as reflexões deste capítulo discutem as práticas de letramentos com os apontamentos no trabalho com os textos multimodais, reconhecendo as multissemoses presentes nas aulas de Língua Portuguesa, como experiências possíveis de compreender a amplitude do campo discursivo da língua.

Não é possível dissociar o sujeito da sua relação com a língua. A língua é viva e dinâmica porque os falantes promovem esse movimento, perpetuando-a nas relações interativas e trazendo formas diferentes de expressar o pensamento, atribuindo à linguagem o sentido mais enigmático da existência humana. Em outras palavras, podemos dizer que somos a língua que falamos, somos a língua que pensamos e somos parte de uma construção em constante dinâmica, por isso a necessidade de ampliar as concepções e experiências linguísticas dos sujeitos.

Assim, este capítulo organiza as reflexões em três partes discursivas, além desta Introdução, em que na segunda parte, as concepções de letramento são discutidas a ponto de problematizar e ampliar

as significações no entendimento de como as práticas de letramento são realizadas no contexto social. Na terceira, os textos multimodais têm destaque na sua função pedagógica das práticas de letramento na escola e fora dela. A quarta, por sua vez, traz à baila as multissemioses nas aulas de Língua Portuguesa refletindo os modos como os sujeitos criam e interagem com as mais variadas semioses, além disso, nas considerações finais uma síntese reflexiva aponta para outras e novas discussões.

Os letramentos nas práticas escolares

Impossíveis são as discussões temáticas sobre letramento sem que as reflexões não envolvam o contexto amplo das experiências de leitura e escrita na escola e na sociedade, discutindo que não há apenas um modelo aceitável de letramento, mas sim, esferas e modos diferentes de letramentos, já que fazem parte das práticas sociais.

O entendimento de que todos nós estamos envolvidos nas propostas simples e ampliadas de letramento nos convencem de que existem muitos estilos de letramentos como concepções dos fatores constituintes das práticas sociais. Nessa perspectiva, ao considerar que as cargas ideológicas, políticas e linguísticas trazidas pelos sujeitos para o contexto escolar estabelecem-se pontes entre as propostas de ensino e as práticas sociais, implica a necessidade de que reconhecimento de que o sujeito precisa interagir para aprender com o outro e a organizar o próprio discurso.

É na perspectiva de que os letramentos vão sendo construídos e ampliados na atuação e na experiência dos sujeitos e na relação destes com as proposições de ensino e aprendizagem dos fatores da língua que contribuem com suas concepções necessárias no reconhecimento de que estão envolvidos em diferentes esferas de letramento e essas esferas têm muito a ensiná-los.

São as experiências dos usuários da língua que tornam os letramentos múltiplos na proposta diversa da cultura e da linguagem utilizada, destacando o protagonismo que cada falante se relaciona

com os fatores da língua e, nesse sentido, o legado dos letramentos está na inserção dos sujeitos nas diferentes práticas sociais dos usos da linguagem.

As discussões sobre os letramentos na atualidade consideram os ganhos no processo de democratização, inclusão e protagonismo dos falantes da língua. A mediação das práticas de linguagem na contemporaneidade como processo contínuo de constituição e das transformações tecnológicas tomadas como pontos de partida da inserção dos sujeitos com as propostas de chegada aos objetivos de trabalho com a linguagem sempre se faz preciso ter em mente que ensinamos algo a alguém e também aprendemos com o outro a desvendar novos mundos.

As diferentes teorias que trazem à baila a importância dos letramentos estão intrinsecamente ligadas ao ensino de língua materna dos usuários nos contextos atuais de aprendizagem. Assim, as práticas de letramento ultrapassam as propostas de leitura e escrita realizadas nas instituições escolares, pois há que se considerar também as experiências próprias de cada falante da língua e da comunidade linguística a que pertença.

A compreensão das fronteiras existentes entre as práticas de leitura e escrita na promoção do letramento reitera que na contemporaneidade não basta apenas ensinar os sujeitos a realizar leituras e a escrever textos, mas sim, desenvolverem as competências comunicativas capazes de enxergar no espaço discursivo do texto a existência de outros eventos de aprendizagem e dos sentidos atribuídos às diferentes modalidades textuais.

Ao trazer à discussão as reflexões sobre os letramentos e suas contribuições para as práticas de ensino e aprendizagem de língua materna realiza-se um amplo reconhecimento de que as práticas sociais de leitura e escrita colocam os sujeitos como participantes e coparticipantes essenciais nos usos sociais, já que as propostas valorativas dos letramentos existentes contribuem, de fato, com o amplo exercício da cidadania e, conseqüentemente, com a formação social e linguística dos sujeitos.

É preciso compreender que com o advento das tecnologias as formas de interação entre as pessoas mudaram e continuam em constante transformação, por isso a conceituação referente ao letramento na contemporaneidade carece de ser readaptada aos propósitos dos sujeitos. Rever e realinhar os conceitos de letramento são necessários para “cobrir todas as formas de representação do conhecimento presentes em nossa sociedade, pois para que o sujeito seja considerado letrado nos dias atuais deverá ser capaz de construir sentidos em diferentes discursos, usando múltiplas fontes de linguagem” (VIEIRA, 2015, p. 91).

Nem sempre o conceito de letramento está imbuído de uma função verbal como as práticas de leitura e escrita restritas, pois se assim o fosse, desconsideraríamos que os sujeitos surdos da Língua Brasileira de Sinais não produzissem experiências de letramento viabilizadas pelas peculiaridades das línguas de sinais em que utilizam as configurações dos sinais para expressar anseios e finalidades. Com isso, compreendemos que cada comunidade linguística constrói experiências de letramento, uma vez que as conceituações referentes às experiências letradas precisam ser revisitadas e ampliadas constantemente.

Os sistemas simbólicos são as bases dos letramentos, visto que a língua possibilita aos falantes a comunicação e a interação mediante os diferentes contextos sociais em que a linguagem se desenvolve, promovendo com isso uma troca de informações entre os atores da enunciação. Saber que a leitura e a escrita representam valores simbólicos entre os sujeitos se faz essencial que essas práticas estejam imersas nas experiências sociais perpassando pelo contexto amplo das esferas particulares da linguagem.

Considerando que os letramentos estão arraigados também no plano cultural dos sujeitos pressupõe compreender que para cada situação existe um letramento específico que nem sempre está conectado às esferas de ensino, por isso ao trazer ao plano desta reflexão os variados letramentos, as referências precisam

ser consideradas na fala e na escrita dos sujeitos, bem como as adaptações necessárias aos contextos de interação.

Podemos dizer que a escrita e a leitura além de ocuparem lugar de habilidades são também experiências que os falantes da língua utilizam para comunicar, interagir e compreender o dizer do outro e seus próprios dizeres, já que os "letramentos, como práticas sociais, são formalmente ligados ao uso da escrita, a qual se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia" (STREET, 1995, p. 2).

Os eventos e as práticas de letramento trazem para o centro do debate o falante da língua em que as concepções referentes ao próprio letramento ampliam a visão que o sujeito tem das experiências com a linguagem em uma proposta plural, pressupondo que a idealização dos letramentos se torne em possíveis "ocasiões em que a escrita (e/ou leitura) é parte constitutiva das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas" (HEATH, 1983, p. 76).

Ao possibilitar a problematização do letramento nas questões da linguagem, pensa-se no sujeito letrado, isto é, aquele que é capaz não apenas de se apropriar das práticas de leitura e escrita, mas também do que utiliza nos contextos sociais que se encontra. Considerando as experiências que cada falante da língua tem com as práticas sociais, o processo de letramento não permanece o mesmo, já que as experiências são dinâmicas, ampliando-se e desenvolvendo-se na inserção do sujeito no plano usual e reconhecível de outros estilos de letramentos possíveis.

Podemos dizer que os letramentos se constroem e moldam-se conforme as necessidades interlocucionais promovidas pelos sujeitos no tratamento com a linguagem, sendo que a língua, nesse sentido, reinventa-se porque os sujeitos promovem movimentos tão necessários quanto essenciais para a evolução ou reinvenção das práticas sociais em que a escrita e a leitura são utilizadas.

As demandas sociais da atualidade requerem muito mais que somente a realização de um processo limítrofe da decodificação por parte dos sujeitos, a exigência para que cada indivíduo se perceba

pertencente ao contexto da linguagem exigem que sejam tomadas decisões assertivas diante um plano constante e amplo de letramento. Quando se reflete acerca do sujeito letrado não se limita a discussão como prática apenas de leitura e escrita, mas da sua relação com as experiências sociais e como as formas de interpretar as inferências em cada situação são corroboradas nas adequações da escrita e da leitura.

Os processos de letramento na atualidade realinham a necessidade que os sujeitos têm de realizar nas experiências com a leitura e a escrita as adequações necessárias aos contextos de uso, com isso, pode-se dizer que o letramento se relaciona com o resultado da interação do sujeito com a linguagem em contextos formais ou não formais de ensino em que são consideradas a participação de cada um com os fatores da linguagem.

Letramento, aqui, é entendido como produto de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASÍL, 1998, p. 19).

A ideia de letramento que me propus a defender é a prática que direciona o sujeito a se relacionar com o ambiente, com a linguagem, com o momento que não desbota a identidade do sujeito e sua relação com a língua, que demonstra o que sabe, como sabe, porque e de que maneira precisa aprender. E por esse viés, os letramentos são constituídos como práticas sociais em que interagem os sujeitos, construindo caminhos e reorganizando as convicções sobre a língua que usam.

A proposição e a reflexão do letramento nas práticas escolares consideram que na escola existem diferentes comunidades linguísticas, principalmente, grupos sociais nos quais os alunos estão

inseridos e cada um deles apresenta um nível de letramento estável ou instável, o que não o torna inferior ou superior aos demais. Na concepção de que os letramentos estão nas práticas sociais, a função da escola parte da complementação ou interconexão com outros letramentos e modos de perceber a linguagem integrada às práticas sociais.

Os letramentos evidenciam as competências que os sujeitos têm com a linguagem, que se ampliam em uma proposta democrática como processo de interação entre os sujeitos e no reconhecimento de que existem outras formas de encontro com as transformações e as inserções das práticas letradas, visto que as ações de letramento marcam a "multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinadas sociedades" (SOARES, 1998, 112).

A função de reconhecer que as demandas da sociedade na atualidade mudaram, adequando-se aos contextos exigidos implica compreender que o processo de letramento na escola não tem como cerne de reflexão apenas o saber investigado, mas as experiências que são próprias de cada sujeito na relação com a linguagem. Ao considerar que as práticas sociais são fundamentais na ampliação das concepções de letramento na percepção de que há a existência de outros contextos e que estão muito além dos que são ensinados e discutidos na escola.

Às práticas escolares têm a incumbência de trazer para o contexto formal de ensino as experiências realizadas nos contextos não formais, refletir e debater sobre essas variantes no processo de letramento contribuem com a formação e a ampliação do conhecimento dos sujeitos de modo a ultrapassar os ideais de que "letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno" (DELL'ISOLA, 2013, p. 52).

Os sentidos sociais da leitura e da escrita na sociedade atual ensinam os sujeitos a reconhecerem que há outras formas discursivas de como a linguagem se realiza e para cada contexto há a exigência das adaptações de usabilidade da língua. Nesse sentido, letramento é um "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos" (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Os contextos específicos do letramento como prática democrática são os contextos de interação dos sujeitos com os fatores da linguagem, daí os papéis de atuação da escola em poder enxergar que cada especificidade de realização que os sujeitos fazem da escrita e da leitura na sociedade se ligam a outros modos particulares de organização da linguagem. Ao interagir nas práticas discursivas de leitura e escrita, os indivíduos reorganizam as convicções sobre a língua, participam de práticas sociais formais e não formais à medida que experimentam as formas favoráveis à participação nas práticas discursivas que não podem ser omitidas da atuação dos usuários da língua.

É salutar que as demandas na atualidade dos usos da leitura e da escrita como práticas necessárias à formação do sujeito sejam exploradas pela escola. Possibilitar que haja um debate aprofundado do conceito de letramento nos últimos anos expandindo a concepção acerca dos letramentos nas propostas de ensino torna-se fundamental para o processo de instrumentalização dos sujeitos por não existir falante da língua que não tenha experiências.

Ao apresentar os debates no contexto das aprendizagens de que múltiplos são os letramentos pressupõe-se refletir, por exemplo, a existência de uma infinidade de práticas em que as políticas de letramento são visibilizadas. Nesse sentido, conhecer e saber interagir no contexto do letramento tecnológico, literário, visual, musical, linguístico e tantos outros que ainda não conhecemos, potencializa o direito de interação dos sujeitos. Esse direito à linguagem e às práticas sociais são possíveis por meio das práticas de letramentos.

Não tem como desvencilhar o letramento do seu lado social, pois este é que permite constituir os percursos para a compreensão do letramento e em uma acepção dinâmica e plural, o letramento pode ser compreendido como "processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos" (MARCUSCHI, 2001, p. 21).

Os sujeitos inseridos nas mais variadas práticas sociais e históricas de letramento trabalham com o desenvolvimento de habilidades e competências para que saibam fazer os usos necessários tanto da leitura quanto da escrita em contextos possíveis. Saber, pois, utilizar as práticas de leitura para comunicar e a escrita para orientar a competência comunicativa para além das fronteiras da escola direciona-se um dos papéis das práticas escolarizadas e das mediações requeridas pelo professor de língua materna.

É preciso reconhecer que no espaço escolar podemos encontrar muitos letramentos, alguns deles trazidos pelos alunos e, muitas vezes, desconsiderados nas práticas formais de ensino. Assim, somente será possível ampliar as políticas educacionais que tratem sobre a questão do letramento quando compreendermos que as práticas de leitura e escrita estão inseridas nos usos dos falantes da língua que interagem, aprendem e ensinam por meio de suas experiências, já que todos nós temos algo a ensinar e a aprender constantemente.

O uso dos textos multimodais na escola

Os textos como objetos de ensino e aprendizagem na sala de aula oferecem significativos ganhos no trabalho com as práticas de linguagem por apresentar os fatores que compõem a língua na base reflexiva e estrutural do plano textual, contudo, não basta apenas trazer para as experiências de sala de aula as discussões e as produções textuais sem que não sejam consideradas as esferas sociais que os sujeitos estão inseridos.

O limiar no trabalho com o texto coloca em todas as fases de ensino a eficácia de trabalhar na lógica textual e, nesse contexto, a inserção dos textos multimodais capacita os sujeitos a ativarem conhecimentos e a desenvolverem competências que os coloquem diante da transparência de elaboração dos discursos produzidos pelos falantes da língua.

As reflexões referentes ao trabalho com o texto na sala de aula reiteram que todos os textos são propostas multimodais, visto que apresentam planos de elaboração, leitura, análise e divulgação diferentes. Nessa concepção de que todo texto está inserido em um contexto de uso com finalidades e funções a serem atingidas na necessidade de trabalhar com o texto nas práticas de ensino e aprendizagem passa a ser reiterada de que nenhum texto se encontra fora ou distante de um plano discursivo do gênero textual a que pertença.

Os textos quando trabalhados revelam um contexto amplo de produção da função polissêmica e das diferentes linguagens que são organizadas no plano da escrita. O contexto de produção tem o mesmo sentido de importância para a elaboração das reflexões de quaisquer que sejam os gêneros de textos. Assim, "o trabalho com o texto tem a função de espriar a língua, revelando seus contextos de uso e as funções com os intertextos presentes nos níveis variados, considerando que a visibilidade dada ao ensino de língua passa pela prática contínua das reflexões inseridas no plano textual" (SOUSA, 2021, p. 96).

Ao ensinar o texto na experiência de sala de aula, o aluno vislumbra no espaço discursivo-textual a possibilidade de compreender como os elementos linguísticos que compõem a língua materna são espriados. Além de ensinar o que o sujeito pode aprender por meio do texto, há também a possibilidade de constituir as aprendizagens não em um contexto limítrofe, mas em um propósito amplo e intertextual com outros textos, já que este é um dos possíveis papéis que estabelece *links* com outros textos, reorganizando as experiências

dos indivíduos com a construção de um novo texto que traga em si as diferentes vozes e sentidos inseridos pelos agentes produtores.

A prática reflexiva no trabalho com o texto na sala de aula ensina os sujeitos a tomarem as decisões assertivas que melhor se adéquem aos propósitos do gênero textual escolhido e estudado. O texto em si traz um amplo contexto linguístico e cultural em que os indivíduos são envolvidos nas transformações subjacentes à cultura escrita, porque as proposições no trabalho textual nas práticas discursivas de sala de aula como espaço de encontro, interação e experiência com os conhecimentos supõem a compreensão de que há textos simples e textos complexos a serem produzidos, associando-os às finalidades propostas no ensino.

Os usos significativos do texto nas práticas de ensino e aprendizagem trazem para o cerne do debate as problematizações dos conhecimentos que os sujeitos podem construir e se enxergarem nas modalidades textuais. É nesse sentido a compreensão de que “todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de outros modos semióticos” (KRESS; VAN LEUWEEN, 1998, p. 186).

Os textos multimodais não são protótipos inéditos e novos como muitas pessoas imaginam, sempre estiveram inseridos no contexto da sala de aula, o que pode parecer inovador é que com a politização dos textos nas propostas de ensino as pesquisas têm esclarecido o que realmente os sujeitos precisam saber. Quem nunca teve a experiência de levar para a sala de aula um jornal impresso e a partir dos textos do periódico refletir sobre determinadas situações? E quem não teve a experiência de ter a linguagem filmica para ensinar determinadas questões na escola?

Todos nós já tivemos uma experiência tanto de ensino quanto de aprendizagem com a investigação dos contextos presentes nos jornais impressos ou na apreciação de um filme em sala de aula para, posteriormente, elaborar um resumo ou produzir uma resenha sobre a narrativa filmica. Os textos multimodais estão à nossa volta, basta

saber como e por que usá-los nas práticas de interação e produção do conhecimento nas experiências de investigação de sala de aula.

O que se coloca em destaque não é apenas o uso do texto multimodal na sala de aula, mas saber, exatamente, como usá-lo na interação das práticas escolares, bem como o entendimento de como podem ser produzidos e as linguagens que são aceitáveis para cada gênero de texto selecionado, já que a multimodalidade textual revela outros campos semióticos que precisam ser investigados na escola.

O reconhecimento dos domínios discursivos de como os textos multimodais são realizados e seu plano de circulação tornam equânimes os eventos de leitura e produção dessas modalidades textuais em sala de aula. Esses eventos têm a função de dar acesso às escolhas lexicais que os sujeitos podem propor, porque "antes e ainda hoje, textos multimodais (como filmes e jornais impressos) eram organizados como hierarquias de modalidades especializadas integradas pelo processo de edição" (KRESS, 2003, p. 2).

Quando trazemos para as reflexões de ensino do texto nas práticas de leitura, análise e produção em sala de aula direcionadas aos textos multimodais, precisamos criar também espaços de protagonismos dos sujeitos nas propostas de aprendizagem. São notáveis que as multimodalidades presentes nos textos multimodais ampliam e contribuem com o processo de letramento dos sujeitos, pois quanto mais experiências tiverem, mais poderão estar aptos a tomarem as decisões que todo processo de elaboração e compreensão textual requer, sendo, pois "fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor" (CHARTIER, 2001, p. 219).

A multimodalidade presente nos textos promove e cria os sistemas das representações comunicacionais que os sujeitos precisam desenvolver no trabalho planejado de sala de aula, visibilizando as potencialidades que cada um pode desenvolver a partir da investigação com essas modalidades textuais.

Ao reconhecer que a escrita colocou o homem em um grande contexto de comunicação se entende também que as imagens e os signos presentes nos textos têm as finalidades de ampliar o dizer dos sujeitos em uma tendência de ampliação dos letramentos existentes na escola e fora dela.

Os textos inseridos nas práticas de sala de aula na perspectiva multimodal instrumentalizam os sujeitos para que compreendam que cada esfera textual apresenta um plano de realização, uma linguagem própria utilizada e um campo discursivo específico. Nesse sentido, os textos multimodais não devem ser utilizados nas experiências escolares como uma política capaz de desconsiderar o que os usuários da língua já sabem, visto que a multimodalidade inserida nos textos compõe um processo amplo e semiótico com todos os elementos ou infográficos na esfera textual.

Na perspectiva multimodal dos textos encontra-se o necessário trabalho com os gêneros textuais, considerando que a multimodalidade nas investigações do objeto texto coloca em destaque os sujeitos na proposta de interação com as práticas de letramento, considerando que nos textos multimodais “as linguagens se complementam, redundam e mesmo se reforçam, para a produção de sentidos” (RIBEIRO, 2016, p. 67).

Ensinar os sujeitos a compreenderem como as multissemoses presentes nos textos como as imagens ou infográficos em diferentes matizes têm uma finalidade no plano discursivo textual e não estão apenas cumprindo a função de adornar os textos, faz-se urgente, visto que são elementos fundamentais na discussão. Essas múltiplas semioses são muitas, basta entender as funções dos textos, por isso os textos multimodais nas práticas de ensino e aprendizagem de sala de aula são necessários porque contribuem com o entendimento dos sujeitos sobre as esferas da linguagem.

Os usos dos textos multimodais na sala de aula devem estar ancorados nas práticas de investigação em que os sujeitos, professores e alunos, construam juntos novas experiências e compreendam

os contextos modais na realização dos eventos de leitura e escrita. Trazer, pois, as provocações dos textos multimodais para a sala de aula pressupõem inserir todos os alunos em um processo contínuo de análise e de compreensão como os elementos da língua estabelecidos no plano textualizado.

Ao compreender como os textos multimodais servem de ponto de reflexão no contexto de sala de aula, basta investigar os diferentes estilos das modalidades inseridas nos livros didáticos, entre eles, os infográficos, uma vez que "contribuem com a ampliação do letramento dos alunos, inserindo-os em contextos possíveis, revelando textos densos e complexos uma síntese compreensiva melhor pelo leitor. Assim, os sentidos dos gêneros textuais multimodais infográficos fortalecem o trabalho com a leitura, a análise e escrita" (SOUSA; PINTO, 2022, p. 74).

O que faz de um texto assumir sua função multimodal são as diferentes linguagens que corroboram para a sua permanência como texto aberto às inúmeras reflexões. No contexto da multimodalidade textual, as reflexões não se reduzem a si mesmas, ampliam-se e complementam-se na produção de textos, pois, "construímos sentidos, organizamos nossa forma de estabelecer as interlocuções no plano do texto, enxergamos nossos anseios, nossas expectativas, nossos medos e nossas dúvidas. Se entendermos que a produção de texto é realizada em um processo interdiscursivo", função que deveria ser proposta toda a experiência com o texto na escola e fora dela, certamente, compreenderíamos que há a "comunicação entre os sujeitos com um contexto, seremos capazes de compreendermos que assim como a fala, a escrita é uma necessidade social e cidadã" (SOUSA, 2019, p. 101-102).

A comunicação presente nos textos multimodais possibilita que os sujeitos realizem leituras intersemióticas, aprendendo e convencendo-se que todos os elementos inseridos no plano textual comunicam, ensinam e estabelecem elos capazes de clarificar questionamentos e problematizar as aprendizagens, além de inserir os indivíduos nas propostas dos letramentos multissemióticos.

Os textos multimodais precisam propor espaços de intervenção do leitor com a mensagem e com seus signos, espaços também para se compreender a elegância textual, sua relação com a imagem e a composição de um contexto global da mensagem proposta. Nesse sentido, o lugar de destaque na sala de aula dos textos multimodais é epistêmico quando possibilita aos sujeitos preencherem as possíveis lacunas e compreendam os subentendidos nas modalidades textuais.

A relevância dos textos multimodais inserida no contexto da sala de aula não está apenas na criação de um processo de leitura dessa textualidade na esfera escolar, mas também possibilitar que além de leitores e apreciadores, os alunos assumam a função de produtores das multimodalidades textuais, apontando para outros contextos discursivos e se realizando como pertencentes à linguagem.

Ao revelar os sentidos da linguagem no trabalho com o texto multimodal se torna benéfico quando as reflexões forem capazes de considerarem as experiências que os alunos trazem para a escola e quando a pedagogia escolar for capaz de orientá-los no tratamento e na função propositiva de leitura, interpretação e produção da multimodalidade nas práticas escolares, visto que o "trabalho com o texto na escola vai além de propor que os sujeitos apenas se apropriem das habilidades de leitura e escrita", considerando que a eficácia de trabalho com o texto na sala de aula passa pela "pedagogia textual, condiciona-se o aluno a repensar como os argumentos se reorganizam na elaboração do texto e promove-se a reflexão de que todo gênero traz implícita a noção de realização representativa dos enunciados" (SOUSA, 2018, p. 52).

Entre as muitas funções dos textos multimodais no ensino de língua materna está a aproximação do leitor com os próprios textos, com as mensagens que são alocadas no espaço discursivo e interativo textual, visto que o letramento multimodal só poderá ser realizado mediante as incursões com a compreensão das multimodalidades textuais. Muito mais que falar da existência desses textos para os alunos é valioso e urgente inseri-los nos contextos de manuseio, nas

práticas de leitura, análises e produção dos gêneros multimodais gestados nas experiências e discursos pedagógicos e sociais.

As multissemiões no ensino de Língua Portuguesa

Ao transformar os espaços das aulas de Língua Portuguesa em práticas de encontro e interação do conhecimento com os elementos que compõem a língua, considera-se que os contextos das aulas de língua materna simbolizam a possibilidade de atribuir aos discursos produzidos pelos alunos os significados o reconhecimento de se perceberem e construir as identidades por meio da escrita.

O envolvimento dos alunos nas etapas de construção das próprias aprendizagens insere-os no cerne das questões fundamentais relativas à natureza e ao aprendizado dos fatores da língua, esclarecendo que existem fatores internos e externos dos aspectos referentes ao funcionamento da língua utilizados nos mais variados contextos em que são revelados outros contextos com seus valores linguísticos e sociais.

Quando se defende que nas aulas de língua materna o trabalho com a leitura e a escrita é crucial na inclusão dos sujeitos na cultura letrada constitui parte fundamental, visto que não basta apenas às práticas pedagógicas ensinar os falantes da língua a lerem e a escreverem, mas saberem os porquês do desenvolvimento das habilidades de leitura, análise e escrita realizadas na escola.

O trabalho com a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa representa os pilares básicos na atribuição de autenticidade e interação dos alunos aos contextos formais. Ao escrever, os falantes da língua escrevem sobre o que sabem e como aprenderam a saber, pois além de privilegiar as propostas da escrita significativo-reflexiva consideram também as características da oralidade na compensação e compreensão do processo geral de ensino.

A constituição dos contextos das aulas de Língua Portuguesa como espaços discursivos e interativos com os fatores e compreensão

da língua ensina a trabalhar com leitura e escrita não de maneira mecanizada ou de memorização de regras da gramática da língua, mas como agentes conhecedores da língua. E para que isso ocorra é necessário que as práticas de leitura não sejam reduzidas às tarefas de interpretação e a escrita não represente apenas reproduções do que já existe, nem a gramática entendida com fragmento ou resumo isolado no estudo de frases sem funções e contextos.

As aulas de Língua Portuguesa serão momentos de encontro e interação com o conhecimento quando as possibilidades de exploração da oralidade refletirem os diferentes contextos; quando a escrita representar o que os alunos já sabem e precisam aprender, sobretudo, quando as práticas dialógicas de leitura apontarem para as reflexões sobre a constituição da gramática da língua.

Ao trabalhar no contexto discursivo das aulas de língua a produção de textos, retextualização e análise atribui-se o protagonismo próprio de cada falante da língua, esclarecendo-lhe que há uma noção de pertencimento do usuário ao mundo da língua. Desse modo, a relevância de ensinar Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica insere-se na construção das relações dos falantes com as variedades da linguagem.

Nessa perspectiva é preciso compreender as multisssemioses, isto é, as diferentes linguagens e semioses (signos) possíveis de serem realizadas e problematizadas nas aulas de Língua Portuguesa. O grande mérito de trabalhar com o ensino de língua materna no ensino básico no desenvolvimento das competências dos sujeitos insere-se no trabalho com o texto, porque fora do texto é impossível promover a realização de aprendizagens significativas.

A língua está no texto de forma espalhada, apresentando as múltiplas facetas da linguagem no reconhecimento das multimodalidades presentes nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna, pois um texto é constituído por variados estilos, "semióticos (palavras e imagens por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais

computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente" (KRESS, 1995, p. 11).

A compreensão dos modos de significação presentes nos textos entendida sob o viés da pluralidade dos recursos utilizados amplia os significados das práticas de leitura e escrita. Há textos em que se sobressai a mensagem propriamente escrita e há outros em que as imagens assumem a função de comunicar muito mais que o texto escrito, sem omitir que há outros modelos textuais de que a linguagem se complementa com o uso da imagem e vice-versa. Nesse sentido, não devemos entender a linguagem apenas como a transcrição da palavra, visto que a imagem também cumpre o propósito de comunicar.

O entendimento das multissemioses discutidas nas aulas de Língua Portuguesa justifica-se mediante a compreensão de que os textos multimodais apresentam um plano semiótico em que a linguagem passa por um processo de metalinguagem, isto é, são textos altamente explicativos e repletos de significação, cabendo, portanto, aos sujeitos compreenderem as funções sociais presentes na linguagem.

Embora as discussões sobre semioses e multissemioses nas aulas de língua materna ganharam espaços de discussão, os textos multimodais não são temáticas

novas, justamente porque estão inseridos nos diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, apresento apenas três modelos de textos multimodais que fazem parte da experiência visual dos alunos, reiterando que há muitos outros protótipos repletos de multimodalidades textuais e encontrados no cotidiano dos falantes da língua.

Figura 1: Campanha de Prevenção.



Fonte: Ministério da Saúde. Disponível em: www.aids.gov.br. Acesso em: 10 dez. 2020.

No primeiro exemplo de texto multimodal é possível encontrar uma variada combinação das multissemioses, a começar pela linguagem que é objetiva e enfática, correlacionando-se com as imagens que são compostas por símbolos, além do uso diferente das tonalidades na composição do texto. Esse texto, em específico, representa uma das inúmeras possibilidades de discussão, reflexão, leitura e produção nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, ao trazer o contexto jovem para o debate tão necessário e proposto na campanha de prevenção.

Os textos multimodais não trazem em si apenas o que conhecemos como letras, trazem também diferentes infográficos, correlacionando-se com as imagens que têm a função de ampliar a compreensão, facilitando o entendimento da mensagem. Ainda no texto em questão está implícita não somente a condicionante da prevenção referente às infecções sexualmente transmissíveis, mas os cuidados também em relação à pandemia de novo coronavírus, subentendida pelo uso da máscara no lado esquerdo do gênero textual multimodal.

A linguagem e os signos inseridos na multimodalidade textual comunicam, porque há um processo de coerência entre a escrita e os símbolos utilizados, despertando a atenção dos leitores ao se depararem com essas modalidades de textos. Uma das principais características dos gêneros textuais multimodais é o destaque que a semiótica condiciona à elaboração constitutiva do plano textual.

A utilização de textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa possibilita que os sujeitos ampliem os processos de letramento nos quais estão inseridos, pois grande parte desses protótipos textuais estão relacionados aos diferentes contextos e práticas sociais nas quais os usuários já têm experiência com a linguagem.

As multimodalidades nas aulas de língua materna aproximam os sujeitos das práticas de letramento, oferecendo-lhes as ferramentas e os saberes necessários tanto para a leitura, compreensão quanto produção de textos multimodais no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, porque ao inseri-los nas práticas protagonistas da produção intersemiótica textual colocam em evidência outras linguagens no campo comunicativo do texto.

É preciso com isso considerar no processo de produção do conhecimento as experiências que os alunos têm, sobretudo, as que são mediatizadas pelo uso contínuo das tecnologias que demarcam as práticas de letramentos novas, isto é, os letramentos de novos tempos, por exemplo, o *QR Code* (que é uma versão bidimensional do código de barras, composto por padrões de *pixels* em preto e branco), o *TikTok* também conhecido como *Douyin*, os memes, o uso das mensagens no *WhatsApp*, entre tantos outros modos.

As linguagens colocadas em destaque na produção das multissemioses textuais propostas nas aulas de Língua Portuguesa evidenciam as aprendizagens dos falantes da língua, visto que “não faz sentido a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais, que a maioria dos alunos já tem, assim como faz todo sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética” (KLEIMAN, 2005, p. 50).

O segundo exemplo de texto multimodal que pode ter destaque nas aulas de Língua Portuguesa se refere ao gênero textual capa de filme, que além dos elementos visuais, trazem também uma súpula dos acontecimentos que são desenvolvidos na trama filmica. Esse gênero em si, já desperta a curiosidade e a atenção dos alunos que se envolvem em um processo de investigação para saber como serão desenvolvidas as tramas dos personagens.

Figura 2: Gênero textual Capa de Filme.



Fonte: O Diabo Veste Prada. Disponível em: <https://confriadoestilo.files.wordpress.com/2012/05/diabovestepradacapa.jpg>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Como sabemos, os gêneros textuais são muitos e alguns deles são muito mais discutidos no contexto das aulas de ensino que outros. O gênero capa de filme não recebe a devida atenção e discussão como gênero de texto nas práticas de sala de aula, sem contar que a multimodalidade presente no texto em questão produz um processo intersemiótico entre a linguagem e os elementos visuais presentes na composição da mensagem e da visualidade do gênero.

Inserido na concepção de texto multimodal, o gênero capa de filme apresenta uma relação entre a linguagem e a semiose cuja finalidade é despertar a atenção dos leitores (espectadores) para o conhecimento da obra. Não é dada a atenção devida à composição da capa em si, mas apenas das tramas que acontecem na narrativa da obra fílmica, o que deixa de ser utilizado como possibilidade de letramento dos sujeitos.

No gênero textual capa de filme, o jogo de cores e a organização dos demais elementos têm a finalidade de aguçar a curiosidade dos sujeitos, além disso, algumas breves colocações sobre a narrativa são colocadas em destaque ou por meio de uma súpula dos acontecimentos ou por meio de questionamentos que embasam a relevância da obra.

O uso de filmes nas aulas, quase sempre está arraigado com a produção de um texto capaz de resumir o que os sujeitos foram capazes de compreender, ou de resolver algumas questões de interpretação e o gênero textual capa de filme, sendo por tantas vezes deixado de lado. Seria, quem sabe, o momento de questionar os leitores: os elementos visuais estão adequados ao título da obra? O que poderia ser melhorado? Como os elementos visuais dialogam com a linguagem? Seria, pois, a possibilidade de trabalhar com a produção de textos multimodais, porque os filmes estão muito mais próximos das experiências das crianças, adolescentes e jovens, despertando-os para o trabalho com a linguagem.

A importância de inserir nas práticas de ensino o estudo, a apreciação, a leitura, a interpretação, a análise e a produção dos

textos multimodais pressupõe instrumentalizar os sujeitos para os desafios posteriores de reconhecer nos diferentes gêneros as multimodalidades presentes, pois quando estiverem diante de uma questão de concurso saberão fazer as melhores escolhas possíveis. Assim, ensinar os alunos a lerem, refletirem e produzirem textos multimodais ampliam-se as possibilidades de letramento.

A função das multissemioses nas aulas de Língua Portuguesa não se resume somente na escrita propriamente, mas insere os alunos nas possíveis leituras intersemióticas que podem ser realizadas a partir da completude do texto. Compreender com isso a existência da diversidade textual, evidenciando que os discentes lidem com diferentes textos ao "interpretar elementos não verbais e de integrar informações do texto e do material gráfico. Indica, também, que essas habilidades não estão sendo suficientemente trabalhadas nas escolas brasileiras" (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 119).

As possibilidades de trabalho com os textos multimodais em sala de aula são necessárias para que os alunos tenham as devidas condições e competências de realizar leituras, interpretações, análises e produções dos modos semióticos presentes nos textos, sendo, pois, impossível desassociar a linguagem das múltiplas semioses existentes na esfera textual.

A ampliação da concepção de texto no processo de ensino é entendida muito além de um conjunto de palavras, frases e parágrafos que contam uma narrativa ou orientam os passos de uma história. Os textos são determinados por suas funções comunicativas da linguagem na interação com seus interlocutores. Assim, para todo texto existe um interlocutor específico e o trabalho com as multissemioses promove esse indício de que as finalidades textuais podem ser as mais diversas a partir de uma investigação que tomem a reflexão como ponto de partida.

Na terceira proposta de trabalho com os textos multimodais são apresentadas algumas reflexões com a prática de inserção do jornal impresso ou *online* nas propostas de aprendizagem das aulas

de Língua Portuguesa. Nesse sentido, apresento um recorte da parte principal de uma reportagem impressa, realizada sobre a não adesão à imunização de crianças. Não seria uma temática atual a questão da imunização? Sobretudo, nos tempos sombrios que estamos vivendo? Esse modelo de texto multimodal não revela muito sobre o contexto em que estamos vivenciando?

Figura 3: Campanha de Vacinação.

The image shows a screenshot of a news article from the website 'FOLHA DE S. PAULO'. The article title is 'Vacinação de crianças no país atinge índice mais baixo em 16 anos'. Below the title, it states: 'Meta é imunizar 95%, mas cobertura variou entre 71% e 84% contra sarampo'. There are social media sharing icons for Facebook, Twitter, and WhatsApp. The author's name is 'Natália Cancian'. At the bottom, there is a source note: 'Fonte: Vacinação de crianças no país atinge índice mais baixo em 16 anos. Autora: Natália Cancian. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/06/vacinacao-de-criancas-no-pais-atinge-indice-mais-baixo-em-16-anos.shtml> Acesso em: 4 de setembro de 2018'.

Fonte: Campanha de Imunização. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2969/ler-e-compreender-uma-reportagem>. Acesso em: 10 dez. 2020.

O destaque da reportagem impressa é representado mediante um processo de comparação entre os anos anteriores à imunização de crianças, em que há também destaque para a meta, contudo, não atingida. A referida reportagem escrita coloca em discussão os discursos antivacinas construídos sem fundamentos, sobretudo, na atualidade; há os que sentem a necessidade da imunização e há outros que acreditam não ser necessária, há os que acreditam na ciência e existem os que criam suas vãs teorias.

No texto multimodal em questão é possível realizar um trabalho de reflexão, leitura e produção dos recursos semióticos e das multimodalidades presentes no protótipo, reconhecendo a importância de entender os infográficos. O texto em destaque funciona como tema e o texto em tamanho menor a assume a função

de rema, sem omitir os porquês de poucas cores no periódico e a interação com os sujeitos por meio das redes sociais.

As discussões referentes aos textos multimodais na sala de aula reinventam-se à medida que cada nova leitura, análise e produção são propostas, trabalhando com as múltiplas linguagens inseridas no suporte jornal impresso, sem contar que textos nessa perspectiva retratam o meio social e são capazes de aproximar ainda mais os sujeitos das práticas multimodais textuais, pois quando os usuários da língua estão inseridos no contexto de reconhecimento de como as marcas da língua materna são organizadas nos diferentes textos são capazes de perceberem que a linguagem se adapta aos gêneros textuais específicos.

Ao possibilitar que os alunos façam usos da linguagem e da semiose presentes nos textos multimodais são orientados de que há sempre um processo de intertextualidade com outros textos, discursos e contextos, porque a linguagem em si "inclui um conjunto de subcódigos, questões como das regras de transformação do código central plenamente satisfatório e explícito, em subcódigos elípticos e a comparação quanto ao teor de informação veiculada" (JAKOBSON, 2008, p. 79).

A construção do conhecimento linguístico, discursivo e social dos sujeitos nas aulas de Língua Portuguesa subjaz a instrumentalização para interagirem nas práticas sociais, orientados pelos usos da linguagem, pois a escola como espaço de aprendizagem é também espaço de interação social em que as experiências sociais se circunstanciam, visto que as práticas de ensino constroem eventos discursivos em que o texto representa o ponto de partida para inserir os usuários nos contextos formais, democráticos e éticos do trabalho com a linguagem.

A escola somente será capaz de formar leitores proficientes e críticos quando possibilitar que a leitura seja vista sob a ótica da ampliação, isto é, compreender os textos verbais e os não verbais, possibilitando aos sujeitos a capacidade de correlacionar, interpretar e

entender o conjunto de signos com outras modalidades da linguagem na produção de sentidos.

É preciso compreender que os sujeitos não assumem a função de observadores do conhecimento, mas caracterizam-se como agentes próprios na construção das aprendizagens, pois "toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva" (BRASIL, 1998, p. 23).

Outra questão que merece destaque se refere ao trabalho metodológico no uso do livro didático, visto que não deve ser a única fonte de pesquisa e estudo, mas um aporte para investigar e compreender os possíveis textos multimodais inseridos no material didático, já que muitos gêneros de textos são abordados, constituindo, dessa forma, um contínuo processo de letramento.

O espaço das aulas de língua materna representa a necessidade de apresentação da linguagem como atividade interativa entre os sujeitos, sobretudo, à luz das atividades verbais, os textos multimodais caracterizam que o contexto das aulas de Língua Portuguesa situa e promove a abertura de espaço para o trabalho com a escrita para investigação com a oralidade, validação das múltiplas interpretações, liberdade e ampliação do pensamento dos alunos.

A participação dos sujeitos nas práticas sociais discursivas passa pela valorização do trabalho com a linguagem para que saibam fazer as escolhas que se adéquem aos contextos de uso, por isso a relevância de trabalhar com diferentes gêneros textuais, de modo que os falantes da língua tenham acesso e espaço para demonstrar o que sabem, o que precisam aprender e de que forma constroem suas aprendizagens.

Considerações finais

As reflexões inseridas neste capítulo transitaram entre as diferentes compreensões e concepções de letramento as quais reafirmaram que não existe um discurso monofônico ou de que haja

apenas uma modalidade de letramento, mas sim, letramentos que colocam os sujeitos em destaque no desenvolvimento e no uso das práticas de leitura, interpretação e produção na escola e fora dela.

Outra questão discutida também trouxe à baila a importância dos textos multimodais que precisam ser mais trabalhados nos contextos de ensino das aulas de Língua Portuguesa, pois não basta apenas trazer às experiências de aprendizagem a existência desses textos, porém, possibilitar aos sujeitos que as práticas de leitura, análise, interpretação e produção sejam realizadas em uma proposta dialógica e capazes de demonstrar que estamos inseridos nas diferentes multimodalidades textuais.

Além disso, as multimodalidades foram colocadas em destaque no contexto de ensino de língua materna, visto que as diferentes linguagens e semioses estão inseridas nas propostas de ensino, embora, não muito destacadas ainda no ensino. Nesse sentido, o espaço das aulas de Língua Portuguesa representa a aproximação dos falantes com os fatores da própria língua, com as mudanças e adequações necessárias.

As discussões das práticas de letramento são necessárias na atribuição do exercício ético e linguístico dos usuários da língua em que o trabalho pedagógico apresente a língua e suas diferentes matizes na formação dos sujeitos.

Assim sendo, o trabalho com os textos multimodais torna-se necessário para que os usuários da língua compreendam os contextos e as adaptações precisas nas buscas pelas escolhas de pertencimento com a linguagem, visto desse modo que não há história do sujeito sem que este não esteja envolvido com as práticas linguísticas e sociais.

Referências

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez. 2020.

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

CHARTIER, R. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Aula de Português**: parâmetros e perspectivas. Belo Horizonte: Fale/UFGM, 2013.

HEATH, S. B. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

KRESS, G. **Writing the future**: English and the Making of a culture of innovation. London: Arnold, 1995.

KRESS, G.; VAN LEUWEEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (Eds.). **Approaches to media discourse**. Blackwell Publishing, 1998.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, I. V. **Língua Portuguesa em cena**: ensino, sujeito e contexto. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2018.

SOUSA, I. V. **Ler e produzir textos**: metodologias e orientações no ensino. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019.

SOUSA, I. V. **Alunos no espelho**: coesão e coerência textuais. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2021.

SOUSA, I. V.; PINTO, C. F. C. Os sentidos dos infográficos nos livros didáticos. In: **VERBO DE MINAS**, Juiz de Fora, v. 23, n. 41, p. 60-76, jan./jul., 2022. Disponível em: www.seer.uniacademia.edu.br. Acesso em: 29 ago. 2022.

STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

VIEIRA, J. A. O papel das metáforas visuais no discurso. In: VIEIRA, J. A.; SIVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília – DF, 2015. p. 75-92. Disponível em: http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

Ensino historiográfico da ortografia

Maria Elizete Melo de Oliveira

Introdução

O principal elo entre os seres humanos é a comunicação. Por meio dela torna-se possível a socialização, uma vez que a ação comunicativa é de fundamental importância para a interação com o outro. Nas últimas décadas, as pesquisas realizadas no campo linguístico da Língua Portuguesa tiveram grandes avanços, ampliando os campos de pesquisas sobre linguagem e possibilitando maior conhecimento e abrangência da língua, seja na modalidade falada, seja na forma escrita.

Na forma escrita da língua, além de todos os elementos coerentes e coesivos devemos levar em consideração também os gêneros textuais e as variações da língua que vão acontecendo no decorrer do tempo. Esses elementos são relevantes para a compreensão do texto. E com isso para a atividade de "escrita, o produtor precisa ativar *modelos* que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos" e em meio os diversos gêneros faz-se necessário levar "em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação" (KOCH; ELIAS, 2010, p. 43, grifo das autoras). E referente à variação, Bagno (2012, p. 23) afirma que "toda língua muda e varia" e essas mudanças são denominadas de "diacronia".

Partindo de uma perspectiva historiográfica, é perceptível que o estudo gramatical se justifique pelo fato da língua estar em constante mudança. Assim, as indagações linguísticas contribuem de forma direta com os estudos da gramática em todos os aspectos. Portanto, o presente estudo abrange concepções relevantes no que se refere à Historiografia Linguística e à ortografia da Língua Portuguesa.

Diante dos fatos linguísticos elencados, esta reflexão tem suma relevância em uma perspectiva historiográfica, tendo em vista a contribuição com o ensino de ortografia da Língua Portuguesa no Brasil. Além de trazer reflexões acerca das mudanças ortográficas abrangendo o conhecimento linguístico. Para isso, faz-se necessário conhecer também o contexto educacional no século XX para melhor compreensão dos avanços ocorridos na área da linguagem.

Nesse sentido, as reflexões destacadas neste capítulo estão divididas em quatro partes discursivas, além desta Introdução, a saber: na segunda parte, os contextos históricos, políticos e educacionais do Brasil no século XX são elucidados, abrangendo a Linguística na primeira metade do século XX e da historiografia linguística. Na terceira parte, a relevância da ortografia é tomada como enfoque discursivo. Na quarta, as metodologias e as análises são apresentadas, seguidas de uma síntese organizada nas considerações finais deste necessário capítulo.

Contextos brasileiros educacionais

O início do século XX foi caracterizado pela reorganização econômica decorrida do final do século XIX em que houve o declínio na economia e na política. Com isso, o início do século foi marcado com a recuperação do país. Esse processo de reorganização se deu, principalmente, no âmbito econômico que se deu com o modelo agrário abrangendo muitos coronéis e pessoas renomadas da sociedade da época que influenciaram no poder econômico e, sobretudo, na exportação do café, da borracha, do algodão, do açúcar e do cacau, conhecidos como atividades do setor primário por ser a principal fonte de renda e por depender do exterior para a expansão.

Muitos foram os fatores externos e internos que influenciaram na economia que se expandiu nesse período. A valorização e exportação da matéria prima e dos gêneros tropicais foram essenciais para a valorização econômica do país.

No que se refere aos fatores externos que colaboraram para o desenvolvimento da economia, Arruda e Piletti (1995, p. 257) afirmam que esses fatores foram "desenvolvimento do comércio internacional; aumento da população, sobretudo americana, e melhoria de seu nível de vida: cresceu o consumo de alimentos; industrialização e desenvolvimento dos transportes". Com base nisso, a economia se desenvolveu por meio de vários acontecimentos ocorridos no setor econômico e político que com o aumento da população, automaticamente, surgiu a necessidade da produção de mais alimentos e resultou no desenvolvimento do setor agrário.

Quanto aos fatores internos que influenciaram no desenvolvimento econômico, Arruda e Piletti (1995, p. 257) afirmam também que foram "solução dos problemas de mão de obra: fim da escravidão e fluxo dos imigrantes; novos estímulos à prosperidade trazidos pela República; interesses estrangeiros, que ocuparam setores fundamentais da nossa economia, em particular o cafeeiro". Em vista disso, as mudanças ocorridas, internamente, valorizaram os produtos produzidos, sobretudo o café, obtendo o apoio da República e provocando interesses estrangeiros.

Em 1907, as atividades industriais cresceram rapidamente e o "número de fábricas passou de pouco mais de 600 em 1889 para 258 em 1907" (ARRUDA; PILETTI, 1995, p. 259). As indústrias ficavam no Distrito Federal, São Paulo e Rio Grande do Sul.

O objetivo da criação de novas indústrias foi expandindo-se entre os fazendeiros e logo aos líderes políticos. De 1906 a 1909, Afonso Augusto Moreira Pena com apoio dos fazendeiros que exportavam o café, assumiu a liderança. Seu mandato resultou em importantes iniciativas: "ligações ferroviárias, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio-Espírito Santo; estímulo à imigração; fundação do instituto Soroterápico de Manguinhos, depois instituto Osvaldo Cruz" (ARRUDA; PILETTI, 1995, p. 253). Tais iniciativas foram importantes para a época, pois a população almejava esses benefícios. Afonso Pena não assumiu todo o seu mandato e veio a falecer antes de concluí-lo. Com a morte de

Afonso Pena o seu vice, Nilo Peçanha assumiu o poder e governou de 1909 a 1910 e nesse curto período foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

O sucessor de Peçanha foi Hermes da Fonseca que assumiu o poder de 1910 a 1914, mesmo com o apoio das oligarquias estaduais seu governo foi conturbado. Ele foi "ridicularizado pelo anedotário popular, que o tomara como oposto a Rui conhecido na época como *o homem mais inteligente do Brasil*" (ARRUDA; PILETTI, 1995, p. 253, grifos dos autores). Após seu mandato, governaram Venceslau Brás (1914 a 1918) e Delfim Moreira (1918 a 1919). Esses foram os líderes políticos que governaram até a era do poder dos coronéis. Tais representantes trouxeram uma nova visão à sociedade demonstrando uma democracia representativa.

A primeira metade do século XX no Brasil também foi uma época de muitas transformações, descobertas e construções de pensamentos intelectuais. Na Literatura destacou-se a Semana da Arte Moderna (SAM), em fevereiro de 1922, em que artistas e escritores brasileiros propuseram uma cultura moderna, deixando de lado a cultura europeia e dando espaço à cultura brasileira, visto que a SAM trouxe uma nova roupagem às nossas fontes, produções artísticas e literárias.

A Semana de Arte Moderna foi realizada na cidade que mais crescia nesses primeiros anos do século 20: São Paulo, em fevereiro de 1922. O ano escolhido foi para lembrar os cem anos de independência política. A ideia era que o Brasil se tornasse independente também do ponto de vista cultural (PAGNAN, 2010, p. 237).

Com base nisso, a Semana da Arte Moderna foi um marco no desenvolvimento cultural e educacional, valorizando pensadores e escritores existentes no Brasil. Assim, além da independência política o Brasil passou a ser também independente no âmbito educacional e cultural.

As transformações educativas no Brasil foram relevantes para a reconstrução da educação no século XX. No que se refere à

renovação educativa no Brasil, Ferreira (2012) corrobora destacando que o processo de renovação pedagógica se tornou constante no século XX.

Renovação educativa e renovação pedagógica agiram de modo constante no século XX. Entre essas modificações destacamos: a abertura das escolas novas que propuseram um novo modo de ensinar e na educação; a presença das filosofias que agiram sobre a elaboração teórica e sobre a prática educativa escolar; o modelo totalitário de educação; a elaboração do personalismo; o crescimento de pedagogia e a relação com a filosofia (FERREIRA, 2012, p. 3).

Nessa perspectiva, a renovação educacional no século XX foi uma evolução educacional. A criação de escolas, a construção de pensamentos, a elaboração teórica e prática educativa foram essenciais para a continuidade do processo educacional e de sua história que se estendeu durante todo o século e permaneceu em processo de desenvolvimento e aprimoramento até os dias atuais.

Ao longo da história, a educação foi se desenvolvendo e sofrendo algumas reformas, dentre essas, Ribeiro (2000, p. 67), destaca:

- a) Liberdade de ensino, isto é, a possibilidade de todos os que se sentissem capacitados esporem suas ideias segundo o método que lhe parecesse mais adequado.
- b) O exercício do magistério era incompatível com o de cargos públicos e administrativos.
- c) Liberdade de frequência, ou seja, dar liberdade para os alunos dos cursos secundário e superior estudarem como e com quem entendessem. A escola caberia, especificamente, ser severa nos exames. Isto implicava, também, a organização do curso por matérias e o tempo para cumprir toda a série estimulada.

Em virtude disso, essas mudanças foram fundamentais para o processo de desenvolvimento da educação no Brasil em todas as etapas escolares, bem como para os que exerciam o magistério. Destarte, a economia, a política e a educação são os pilares de uma nação. É relevante ressaltarmos que a história e as conquistas dos séculos anteriores contribuíram para a construção desse século,

bem como a história e todo processo de desenvolvimento ocorridos no século XX foram importantes para a construção da sociedade contemporânea. Ressaltando que a história e cultura de uma nação influenciam diretamente nas mudanças ocorridas na língua.

Linguística e século XX

A palavra linguística, "começou a ser usada em meados do século XIX para enfatizar a diferença entre uma abordagem mais inovadora do estudo da língua que estava se desenvolvendo na época" (WEEDWOOD, 2002, p. 9). A autora afirma também que "a linguística é o estudo da língua(gem)", abrangendo todos os campos da oralidade, incluindo a filologia e a gramática tradicional.

O linguista tem como foco a oralidade e, embora ele se interesse pela linguagem escrita e pelo desenvolvimento da linguagem, tende a priorizar a fala em um dado período do tempo escolhido para estudo. Com isso, a linguagem verbal sendo de posse humana, "o homem busca domesticar seus poderes e trazê-los para si. Eis o questionamento: será que o homem consegue?" (ORLANDI, 1994, p. 7). É nessa perspectiva que a Linguística estuda a linguagem e por esse fato se distingue da Gramática Normativa. A respeito disso, Amaral e Silva (2010, p. 2) declaram que "o primeiro modelo é o da Gramática Tradicional que possui origem em uma tradição de estudos cuja base filosófica é a Grécia antiga". Dessa raiz manteve-se entre outras coisas, a herança normativa de ditar padrões de uso da língua.

Assim, é relevante ressaltar que a linguística tem suas origens em estudos antigos e teve como base a gramática. Na Idade Média, por exemplo, os estudiosos procuraram construir uma teoria geral da linguagem partindo da autonomia da gramática em relação à lógica, considerando três tipos de manifestações pela linguagem natural: o modo de ser, de pensar e de significar.

No que se refere aos estudos e experiências linguísticas visando o reconhecimento do estudo da linguagem, Orlandi (1994, p. 8) afirma:

Na Grécia antiga, os pensadores estendiam-se em longas discussões para saber se as palavras imitam as coisas ou se os nomes são dados por pura convenção. Ou então mantinham calorosos debates sobre a própria organização da linguagem: ela se organiza, perguntam eles, de acordo com a ordem existente no mundo, seguindo princípios que tem como referência as semelhanças ou as diferenças?

Nessa perspectiva, os estudos e experiências de estudiosos pesquisadores da Idade Média foram primordiais para a construção de toda a trajetória linguística da Língua Portuguesa e das demais. Por meio desses estudos a língua foi se desenvolvendo, sobretudo no que se refere à linguagem verbal que assume papel significativo na comunicação e construção verbal do discurso.

Segundo as teorias evolucionistas, a língua é organismo vivo que assim como o homem, nasce, desenvolve-se e pode morrer se não for transmitida para as futuras gerações. Das diversas linhas de pensamento referentes à linguística, "os neogramáticos atribuíram a evolução histórica das línguas a determinadas leis fonéticas, regulares e imutáveis, a partir das quais seria possível reconstruir as formas originais de que haviam surgido" (SILVA, 2011, p. 2). Com essas linhas de pensamentos dos neogramáticos, mesmo com limitações voltadas para um enfoque fonético, esses pensadores influenciaram e contribuíram para os estudiosos e linguistas posteriores.

No que se refere às correntes linguistas do século XX, Silva (2011, p. 2) assegura:

Nas correntes linguísticas surgidas durante a primeira metade do século XX, foram também importantes as teorias desenvolvidas um século antes pelo alemão Wilhelm von Humboldt, para quem a língua, organismo vivo e manifestação do espírito humano, era uma atividade e não um ato. Com sua concepção estruturalista da língua como um conjunto orgânico composto por uma forma externa (os sons), estruturada e dotada de sentido por uma forma interna, peculiar a cada língua, Humboldt foi o precursor do estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure.

Baseados nisso, é relevante ressaltarmos que os estudos linguísticos na primeira metade do século XX foram fundamentais

para a estruturação e desenvolvimento das teorias linguísticas e se tornaram fontes para a concretização da nova ciência sincrônica da linguagem estudada por Saussure. O que antes era discurso e estudos empíricos passaram a ter cunho científico.

Com a conquista da Linguística como ciência, os linguistas preocuparam-se em organizar e estruturar a mais nova Ciência, baseados nas linhas de pensamentos e pesquisas concretas até então realizadas. No que se refere à essa nova forma de organização, Silva (2011, p. 4) diz:

Com o progresso do método comparativista, os estudos linguísticos do século XX adotaram uma nova orientação e uma nova atitude com relação ao enfoque e ao objeto de estudo da linguística. Ao invés de se concentrar na descrição histórica da língua, como queriam os gramáticos comparativistas, a linguística daria maior ênfase ao estudo da linguagem em si mesma e a seu caráter sociocultural.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo da linguística passou a se preocupar não apenas com a descrição histórica dos fatos ocorridos sobre a língua estudada, mas passou a estudar e enfatizar a própria língua como objeto de estudo, o que a tornou mais sólida e significativa.

Ao falar e escrever, o homem produz sinais e estes são chamados de signos. Segundo Orlandi (1994, p. 10-11), "ao produzir signos os homens estão produzindo a própria vida: com eles, o homem se comunica, representa seus pensamentos, exerce seu poder, elabora sua cultura, sua identidade". Com essa afirmação, é perceptível que os signos são fundamentais para que haja comunicação. Além dos signos da linguagem verbal, há outras espécies de comunicação que povoam de linguagens a vida do homem, por exemplo, "a pintura, a mímica, o código de trânsito, a moda, as linguagens artificiais". Assim, é vasto o campo de estudo que se preocupa em pesquisar, cientificamente, a linguagem humana.

Diante do exposto, é notória a relevância da linguística para os estudos, especificamente, voltados para a linguagem e todas as

teorias linguísticas são baseadas em Saussure, considerado o pai da Linguística. Assim, “como o homem, ela também é feita de ilusão e de seus mistérios. E é isso, afinal, o que seduz” (ORLANDI, 1994, p. 10) e que inspira muitos estudiosos a pesquisarem sobre essa ciência tão relevante para a linguagem humana.

Ao falar em todo o processo linguístico, vale acrescentar que a linguística é uma disciplina nova e “as pessoas vêm estudando a linguagem desde a invenção da escrita e, sem dúvida, muito antes disso também” (WEEDWOOD, 2002, p. 17). A autora afirma ainda que “os historiadores da linguística estão cada vez mais dispostos a considerar o passado sob uma ótica favorável prontos a aceitar noções que nos parecem fantasiosas, mas que na época em que foram elaboradas faziam muitíssimo sentido”. Diante dessa afirmação, convém compreender que para entender a linguística é necessário olhar a linguagem em uma dimensão abrangente, não apenas no que se viveu até então, mas abrir espaço para uma nova visão.

Com isso, a linguística, mesmo defendendo a oralidade não pode se distanciar da gramática, pois a escrita correta das palavras é fruto de uma boa fala e isso aprendemos com a ortografia. Assim sendo, passaremos ao estudo sobre Historiografia Linguística.

Historiografia Linguística

Estudar a Língua Portuguesa é estudar a história e todo o fazer historiográfico que são primordiais para melhor compreensão da língua, uma vez que não existe idioma que não traga em si a história, a cultura e a vida de um povo. A Historiografia Linguística surgiu na França, em meados do século XX, e seu principal objetivo é descrever e explicar como se desenvolveu o conhecimento, estando ligada ao contexto social e cultural no decorrer do tempo (ALTMAN *apud* BASTOS, 2004).

No que se refere à Historiografia Linguística e ao fazer historiográfico, diz Bastos (2004, p. 73-74) que:

[...] o fazer história tem sido, ao longo dos séculos, uma preocupação dos homens nas diferentes sociedades e épocas, por uma necessidade intrínseca ao ser humano, de questionar-se sobre o seu passado para nele se apoiar, viver o presente e fazer prospecções para um futuro assentado nas experiências vividas, conhecendo assim maneiras de organizar as próximas etapas.

Nessa perspectiva, conhecer a história da língua é ter em mãos a base dessa língua que possibilita grandes avanços nas pesquisas referentes à historiografia. Referente a esses avanços no século XX surgiram algumas tendências em relação às formas de se fazer história e só a partir dos anos noventa, na França, fez-se valer a tendência historiográfica, valorizando o dinamismo social. Essas tendências procuraram inovações por meio da intelectualidade, "organização cronológica e de uma temática" que resultaria em conflitos entre grupos de ideias diferentes referentes a "manifestações: econômicas, sociais geográficas" e outras temáticas que permitam uma nova história (BASTOS, 2004, p. 77).

Outro fator importante para a construção da história é a história cultural. E a respeito disso, Nogueira (2015, p. 29) diz:

O principal objeto da história cultural é identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída e pensada, uma vez que as percepções do social não são discursos neutros, pois produzem estratégias e práticas – sociais, escolares, políticas.

Dessa forma, a história cultural está ligada à realidade social, política e educacional de uma nação e se manifesta em diferentes realidades, podendo influenciar nas "escolhas e condutas" do indivíduo. (NOGUEIRA, 2015, p. 29).

Uma nova forma de fazer história surgiu em 1920. A respeito disso, afirma Bastos (2004, p. 77):

A periodização não era uma preocupação dos historiadores, pois não se limitavam a um período histórico convencional. Escolhia-se um período para localizar um problema, o que significava que se

deveria escrever uma história de longa duração, e, por meio da busca de solução do problema, enfocava-se o fenômeno histórico e explicava-se em termos de seu tempo e não em função de tempos anteriores.

Baseado na afirmação da autora, essa nova forma de fazer história possibilitou a aproximação com a cultura. A história que antes era feita pela escolha de um período histórico a ser estudado buscando a identificação do problema, passou a focalizar na resolução desses problemas.

De um modo geral, as memórias ao longo dos anos vão construindo as histórias que são experiências vividas e que no decorrer do tempo são contadas para as novas gerações. Assim, Bastos (2004, p. 74) diz que “[...] os seres humanos não vivem em qualquer fase de suas vidas, sem contar uma boa história”. Isso reafirma que a língua está diretamente ligada à história.

Uma pesquisa historiográfica requer tempo, esforço e dedicação por parte do historiógrafo. Por meio de pesquisas, Köerner (*apud* BASTOS, 2004, p. 79) menciona que:

[...] o historiógrafo explica, tanto quanto possível, as razões da mudança de orientação e de ênfase e a possível descontinuidade que delas se pode observar. Sua prática requer, ainda, a capacidade de síntese para poder retirar dos fatos empíricos coligidos de fontes primárias o que for essencial, trazendo essas descobertas empíricas para a perspectiva correta a fim de interpretá-las e oferecer uma explicação adequada dos fatos.

Assim, o estudo historiográfico possibilita ao historiógrafo conhecer o real sentido do objeto de estudo interpretando-o de forma sintética sem perder de vista a essência do conteúdo, passando do empirismo para uma linguagem científica, permanecendo fiel ao sentido dos fatos. Para tanto, a Historiografia Linguística é um estudo que resgata a história linguística dos séculos passados, analisando, confrontando conceitos anteriores com o século atual, uma vez que estudiosos da Língua Portuguesa se dedicam às questões que envolvem a mudança da língua.

Diante do exposto, estudar a língua é percorrer a história e a historiografia para a obtenção de um estudo eficaz. Para Bastos (2004, p. 80), "a atividade historiográfica requer seleção, ordenação, reconstrução e interpretação dos fatos relevantes para o quadro de reflexão que o historiógrafo constrói". Portanto, a Historiografia Linguística no que se refere à Língua Portuguesa torna-se fundamental para a pesquisa e fundamentação da obra analisada. Para isso, é relevante conhecer o contexto histórico da Língua Portuguesa para melhor entender a dimensão em que ela está inserida.

A ortografia focalizada

Entende-se por ortografia a escrita correta das palavras, sendo ela a parte da gramática que trata, especificamente, de como as palavras devem ser escritas. Portanto, é por meio da ortografia que se determina a forma escrita adequada e, gramaticalmente, correta da língua, obedecendo aos regulamentos disciplinares que abrangem a escrita.

Ao trabalhar com a escrita em sala de aula é preciso considerar também as necessidades propositivas de correção reflexiva, visto que "corrigir textos escolares não representa unicamente a forma de dizer que o sujeito não atendeu às finalidades de ensino, mas de fazê-lo refletir sobre as habilidades que ainda não demonstram autênticas certezas nas experiências de ensino" (SOUSA, 2019, p. 141).

Segundo Morais (2000, p. 8), "a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo". O autor diz ainda que "a ortografia reflete uma tentativa de unificarmos a forma que escrevemos". Portanto, esse saber e essas reflexões que unificam a forma de escrever padronizam e determinam a escrita correta da Língua Portuguesa, que segundo Bagno (2012, p. 23) "é preciso uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito". Assim, esse saber e essas reflexões que unificam

a forma de escrever, padronizam e determinam a escrita correta da Língua Portuguesa.

A prática da escrita correta requer a reprodução das letras e sinais gráficos que precisam ser bem empregados para a eficácia da grafia. O som de um fonema pode ser representado por mais de uma letra e uma mesma letra pode representar um ou mais sons, explica Morais (2000, p. 15), "no sistema o som /s/ pode ser notado por vários grafemas (S, SS, C, X, etc.)". Além disso, os fonemas não são o suficiente para expressar todo o sistema gráfico da Língua Portuguesa e a ortografia "não é uma transcrição da fala", mas é "a reprodução de uma forma escrita autorizada", afirma Desbordes (*apud*, MORAIS, 2000, p. 15). Em virtude disso, o uso correto das letras e dos sinais gráficos, todos os textos sejam escritos em qualquer gênero serão compreendidos com mais facilidade por fazer uso da ortografia com coerência e coesão.

É comum erros ortográficos na escrita dos nativos da Língua Portuguesa. Isso ocorre devido à falta de conhecimento do uso correto da gramática, a falta de hábito da leitura, o desinteresse pelo estudo da língua e a complexidade da gramática dificulta o aprendizado. Isso "justifica-se pela constatação diária de erros ortográficos em diferentes textos, envolvendo inclusive textos escolares" (SILVA, 2005, p. 10). Esses fatores influenciam na grafia e, conseqüentemente, no uso da linguagem oral. Assim, o estudo da ortografia intensifica a forma correta do uso da língua, seja na escrita ou na fala.

A grafia é de fundamental relevância para o uso da língua. É por meio dela que a linguagem culta ocupa um espaço de destaque na Língua Portuguesa. A criança, por exemplo, ao ingressar na escola e iniciar seu processo de aprendizagem de leitura e escrita, já é inserida no meio escolar em que há uma preocupação dos professores com a aprendizagem correta da grafia. Nas primeiras palavras que o aluno aprende a escrever é notória a preocupação do educador na correção dos vocábulos, isso confirma que "a linguagem escrita é produzida culturalmente, logo tem valor especial social, por isso é ensinada na

escola" (SILVA, 2005, p. 14). Assim, à medida que a língua é ensinada na escola, adequamo-nos às regras e procedimentos que nos levam a uma aprendizagem pragmática e isso intensifica a relevância da forma correta do uso da ortografia de acordo com a Gramática Normativa.

A ausência da ortografia na Língua Portuguesa deixaria incompleta a compreensão da escrita. É a ortografia que padroniza uma forma comum da escrita a todos os falantes de uma mesma língua. E, segundo Pacheco; Leme (*apud* SILVA, 2005, p. 26), "a ortografia tem não só 'o papel de unificar o uso da língua' como também de manter possível a existência de uma forma de comunicação oficial". Em vista disso, a ortografia é uma parte da gramática que mantém a forma padrão da língua e está sempre aprimorando a escrita.

Quanto à importância da escrita para a Língua Portuguesa, Adriano Gama (*apud* SILVA, 2005, p. 26) afirma:

A escrita surgiu para atender as necessidades humanas de evolução e se constitui umas das grandes e mais importantes invenções humanas por tudo que representa cada vez mais para sua vida. A existência da ortografia está na base do desenvolvimento de diversos processos cada vez mais importantes para a vida humana.

Diante do exposto, o autor reforça que a ortografia é relevante para o desenvolvimento linguístico, humano e intelectual. Ela norteia o leitor a uma real compreensão do que está escrito e direciona às várias possibilidades de leituras.

A necessidade de uma unificação linguística no Brasil e em todos os países falantes da Língua Portuguesa vem de muito tempo pensada desde o século XVI, mas foi no século XX, especificamente em 1907, que as discussões a respeito da ortografia da Língua Portuguesa obtiveram eficácia. Percebendo todas as especificidades da língua, o principal objetivo da unificação ortográfica estava na necessidade de estabelecer um sistema linguístico que abrangesse todas as peculiaridades da realidade linguística brasileira e demais nacionalidades lusófonas.

As divergências ortográficas e regras existentes na primeira década do século XX eram relevantes para a época e foram essenciais para buscar novas alternativas para unificação da escrita padrão da língua que sendo complexa e cheia de regras, necessitava de uma forma padrão que a simplificasse. A ortografia sem a simplificação ortográfica era considerada usual.

A ortografia era habitualmente denominada usual em virtude de não possuir critério sólido e baseada nos costumes, a exemplo da impossibilidade de se obter coerência e uniformidade no uso dos dígrafos helênicos, pois o que se denominava fundamento etimológico não passava, em inúmeros casos, de fundamentos pseudoetimológicos (NOGUEIRA, 2015, p. 144).

A partir disso, a ausência de solidificação na ortografia não permitia uma forma unificada da escrita e ao longo dos anos foi surgindo a necessidade de uma ortografia simplificada. Com isso, "a Academia de Letras tenta estabelecer a primeira Reforma Ortográfica, votada em 1907, que se limitava apenas à redação de livros e revistas da própria Academia, mesmo assim, foi reconhecida em Portugal" (NOGUEIRA, 2015, p. 146). A partir disso, a proposta de unificar e simplificar a Língua Portuguesa por meio de uma norma padrão da escrita ganhou respaldo nesse período, dando iniciativa ao acordo ortográfico que, futuramente, viria com o empenho da Academia Brasileira de Letras que assumiu um papel fundamental na unificação ortográfica da Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, essa reforma ortográfica, sugerida pela Academia Brasileira de Letras, foi um grande avanço para a posterior aprovação do acordo e a adoção de uma ortografia única que favoreceria a todos os falantes da língua, especificamente na escrita. Diante do exposto, é notória a grande necessidade de aprofundamento sobre a Língua Portuguesa, especialmente, a ortografia que necessita de pesquisas científicas para o avanço e melhor escrita da linguagem culta na atual realidade educacional do Brasil.

Teorização da Historiografia Linguística

Para o desenvolvimento das pesquisas historiográficas têm-se os embasamentos teóricos da Historiografia Linguística e como metodologia os três princípios de Köerner (1996), a contextualização, a imanência e a adequação. Vale ressaltar que a Historiografia Linguística é uma metodologia de pesquisas e análises voltada para a Linguagem.

Os procedimentos para uma análise historiográfica seguem princípios norteadores. No que se refere a esses princípios, Bastos (2004, p. 79) afirma que há necessidade de:

[...] estabelecer o clima de opinião do período e avaliar o objeto de estudo, para em seguida, por meio do conhecimento amplo sobre o campo de investigação específico e sobre história geral, estabelecer o quadro de definição do período em que se apoiarão as análises das fontes primárias escolhidas como corpus.

Diante disso, a definição do objeto de estudo do período a ser pesquisado e as fontes primárias que formarão o *corpus* são essenciais para o início da pesquisa. Os motes norteadores da pesquisa historiográfica são: contextualização, imanência e adequação, conhecidos como os três princípios de Köerner (1996).

No primeiro princípio, o da contextualização, o historiador deve conhecer e mergulhar no “espírito de época” (BASTOS, 2004, p. 80), observando as principais correntes intelectuais do período estudado, levando em consideração a situação social, econômica, política, cultural e educacional. A imanência, segundo princípio, carece de um entendimento histórico, crítico e se necessário filológico do texto em análise, mantendo-se fiel ao sentido original da obra sem alterações textuais. No terceiro princípio, o da adequação, baseado na contextualização e imanência, o historiógrafo empenha-se em analisar, convergir, adequar e introduzir, de forma explícita, um contexto moderno, fazendo uma aproximação com o texto em apreciação para facilitar a compreensão para os leitores que, posteriormente, lerão a obra.

Os objetivos das pesquisas historiográficas alcançam êxito por meio de investigações das mudanças ocorridas, baseadas no *corpus* da pesquisa que são as obras selecionadas para estudo que contribuirão para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e ampliarão os conhecimentos na linha de pesquisa referente à ortografia da Língua Portuguesa.

Considerações finais

O processo de implementação do ensino da gramática da Língua Portuguesa no início do século XX no Brasil merece destaque pelo avanço da busca pela simplificação ortográfica da língua. Nesse período, as obras buscam abordar as mudanças ocorridas na gramática e atualizar a escrita, seguindo a norma atualizada e adequada para a época. Em virtude disso, a historiografia da Língua Portuguesa busca contribuir para maiores avanços nas pesquisas e desenvolvimento de obras analisadas.

O processo de mudança da gramática da Língua Portuguesa está sempre em evolução e no início do século XX, logo em 1907, partiu a ideia de uma simplificação gramatical que padronizasse a escrita em todos os países lusófonos, especialmente, em Portugal e no Brasil, países os quais destacaremos nessa pesquisa.

Quanto à fundamentação do estudo, trabalhamos as questões historiográficas, os fatores linguísticos que contribuíram no ensino de Língua Portuguesa da época e ortografia. Convém esclarecer que a escolha do conteúdo se deu com o intuito de voltar o olhar para a gramática, especificamente a ortografia.

Partindo de uma perspectiva historiográfica, é notório que o estudo gramatical se justifique pelo fato da língua estar em constante mudança. Assim, as indagações linguísticas contribuem de forma direta com os estudos da gramática em todos os aspectos e assim sendo, a presente pesquisa abrange concepções relevantes no que se refere à ortografia.

Referências

ARRUDA, J. J. A.; EPILETTI, N. **Toda a História Geral e História do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

BAGNO, M. **A língua de Eulália**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Acordo Ortográfico 1990**: reforma ortográfica. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acordoortografico.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa em Calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004.

FERREIRA, G. C. G. **História e memória da educação**: a educação do século XX pela ótica de um filho da época. 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminariog/PDFs/7.24.pdf. Acesso em: 06 mai. 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NOGUERIA, S. M. **Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX sob enfoque Historiográfico**. São Luís: EDUEMA, 2015.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. 2ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 2009.

PAGNAN; C. L. **Manual Compacto de Literatura Brasileira**. São Paulo: Rideel, 2010.

SANTOS, H. J. **Grammatica Portugueza**. 2ª ed. Rio de Janeiro: L. Francisco Ales, 1907.

SILVA, E. S. C. **Ortografia: análises e reflexões sobre sua importância na Língua Portuguesa.** (Monografia da Universidade de Cândido Mendes). Niterói. 2005. Disponível em <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/ANEUCY%20DE%20SOUZA%20COELHO%20E%20SILVA.pdf>. Acesso em 30 mar. 2015.

SILVA, F. B. **Contribuições linguísticas: dos estudos Saussurianos aos estudos modernos.** Disponível em: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Olha%20o%20Gas/Meus%20documentos/Downloads/3047-11273-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Olha%20o%20Gas/Meus%20documentos/Downloads/3047-11273-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 28 jun. 2015.

SOUSA, I. V. **Ler e produzir textos: metodologias e orientações no ensino.** 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019.

WEEDWOOD, B. **História Concisa da Linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

Morfema variacional de gerúndio

Valdirene Lemes da Silva

Introdução

Este capítulo estuda a variação na pronúncia do morfema de gerúndio na fala de moradores da zona rural de Canaã dos Carajás, estado do Pará, advindos dos estados de Goiás, Maranhão, Minas Gerais e Pará, levando em consideração os fatores linguísticos e não linguísticos condicionantes que levam diferentes falantes a pronunciarem ou não o /d/ em *-ando*, *-endo* ou *-indo*. Os propósitos desta reflexão são verificar e analisar quais fatores linguísticos e sociais condicionam a ocorrência desse fenômeno.

Nosso interesse em estudar a redução do gerúndio surgiu a partir da constatação de que na zona rural pesquisada há bastante variação linguística quando comparada aos usos do português padrão, devido ao fato de que os que ali residem são originários de diferentes estados. Dentre os casos de variação linguística atestados, a redução do morfema de gerúndio está bastante presente, além disso, notamos que o objeto em foco ainda necessita de pesquisas em diversas regiões do Brasil, portanto, a descrição e análise dessa variedade constitui importante contribuição para a descrição do português falado em nosso país.

Vale ressaltar que estudos sobre a realidade do português falado no Brasil é de suma importância, considerando as variedades dialetais em nosso país. É extremamente importante ainda reconhecer e valorizar as variedades do português brasileiro, pois é um ato contra o preconceito linguístico, em favor daqueles que fazem uso de variedades ainda hoje estigmatizadas.

Com fundamentação nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e considerando as pesquisas já realizadas sobre a

temática em discussão, nosso estudo propõe averiguar as seguintes questões:

- A extensão do item lexical portador do morfema /ndo/ favorece o fenômeno?
- Qual influência da consoante final da raiz quanto ao favorecimento da ocorrência do fenômeno abordado?
- Qual nível de escolaridade colabora para o apagamento da oclusiva?
- Qual faixa etária mais favorece o apagamento na regra analisada?
- Qual gênero/sexo investigado prestigia o fenômeno em estudo?
- Qual a procedência que mais favorece a ocorrência do fenômeno em estudo?
- Qual a influência dos graus de monitoração no que concerne à variação do morfema de gerúndio?

O presente capítulo está organizado da seguinte forma, além desta Introdução: na segunda parte faz-se a revisão da literatura sobre o fenômeno abordado na perspectiva variacionista; na terceira, descrevemos a constituição da nossa amostra, isto é, o perfil dos informantes; na quarta, expomos e analisamos os resultados obtidos, seguidos de uma síntese nas considerações finais.

Estudos anteriores do gerúndio

Atualmente, poucos são os estudos que abordam a supressão do morfema de gerúndio no Português Brasileiro (PB). Mollica (1989, *apud* FERREIRA, 2010) descreve a redução do gerúndio para o dialeto carioca; Cristóvão Silva (1996, *apud* FERREIRA, 2010) discute a interação entre o processo fonológico e os componentes fonológicos, morfológicos e sintáticos na gramática do português brasileiro; Martins (2001, *apud* FERREIRA, 2010) descreve o apagamento da oclusiva dental na fala de João Pessoa (PB); Dalpian e Méa (2002, *apud* FERREIRA, 2010) abordam a transformação dos fonemas a partir das línguas populares do Brasil entre outros.

A denominação do fenômeno fonológico de redução do morfema de gerúndio varia de autor para autor, uns caracterizam-no como assimilação, outros como apagamento. Atualmente, nota-se que o fenômeno é descrito como caso de assimilação, no entanto, também envolve processo de apagamento de segmento consonantal. Assim, devido à eliminação da consoante /d/ ser mais perceptível para o ouvinte, verifica-se aqui que o processo é mais bem descrito como caso de apagamento de /d/.

Independentemente dos fenômenos que ocorrem em cada língua, vale ressaltar que todas as línguas ou dialetos são adequados enquanto sistemas que estabelecem a comunicação. Toda língua é um fenômeno humano que caracteriza os grupos sociais e todos os sistemas das línguas são perfeitamente adequados como sistemas comunicativos.

De acordo com Coelho (2015, p. 15, grifo do autor), na "sociolinguística variacionista, dialeto e falar são sinônimos de variedade. É importante observar que dialeto aqui não corresponde a uma variedade *inferior* ou estigmatizada de uma língua, mas sim, como é equivalente a variedade ao falar característico de determinado grupo social e/ou regional". Utilizando os métodos da linguística descritiva, especialmente os métodos da sociolinguística variacionista de Labov (1972, p. 191), a língua existe enquanto interação social de forma geral, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio histórico. Tal área da linguística estuda a variedade linguística a partir de dois pontos de vista: diacrônico e sincrônico.

Na análise sociolinguística variacionista a ocorrência de cada uma das variantes é levantada e correlacionada com os fatores que favorecem ou inibem essa ocorrência. Labov (1972, p. 94) explica assim esse princípio analítico que "qualquer forma variável (um membro de um conjunto de formas alternativas de "dizer a mesma coisa") deve ser reportada com a proporção de casos em que a forma ocorreu no ambiente relevante, comparada ao número total de casos em que ela poderia ter ocorrido".

Gerúndio no Português Brasileiro

O gerúndio no Português Brasileiro é a forma verbal indicada pela junção do morfema flexional /ndo/, escrito “-ndo”, à parte invariável do verbo, que é a raiz, como em falando.

A forma de gerúndio é, morfológicamente, uma forma verbal, pois mesmo como determinante de um substantivo (para indicar um processo que nele se passa) não concorda com ele nem em número nem em gênero (cf. CÂMARA JUNIOR, 1972, *apud* FERREIRA, 2010, p. 18).

Em se tratando do morfema de gerúndio é importante abordar, neste trabalho, a ocorrência desse fenômeno na forma reduzida. Tal redução é um processo fonológico que acomete as formas de gerúndio no Português Brasileiro (PB). E quando ocorre, por exemplo, ‘amaInul’ para amando, é favorecida pela presença do segmento nasal pelo fato de este ter o mesmo traço de ponto de articulação da consoante /d/ adjacente, ou seja, /n/ e /d/ são [+ anterior] e [+ coronal].

Coutinho (1967, p. 275, *apud* FERREIRA, 2010, p. 24), ao descrever algumas perdas sofridas pelo latim literário, argumenta que o gerúndio teve novo emprego, pois a forma no ablativo substituiu em parte o particípio presente. Por outro lado, não se passou ao português o emprego do gerundivo que se encontra representado em português por alguns substantivos e adjetivos como, por exemplo, merenda, oferta, memorando, infando e nefando. Assim, segundo Coutinho, foi-se vulgarizando entre nós a terminação “-ndo” com valor de substantivo verbal em uma série de palavras cultas: examinando, educando, graduando, professorando, doutorando.

Quanto ao emprego do gerúndio, Cunha e Cintra (2001, p. 490, *apud* FERREIRA, 2010), de uma perspectiva da Gramática Tradicional, por exemplo, descrevem que o gerúndio pode se apresentar de duas formas: uma simples (lendo) e outra composta (tendo ou havendo lido). Segundo os autores, a forma simples expressa uma ação em curso que pode ser imediatamente anterior ou posterior ou ainda simultânea

à ação expressa pelo verbo da oração principal. A forma composta é de caráter perfeito e indica uma ação concluída anteriormente a que exprime o verbo da oração principal.

Dalpian e Méa (2002, *apud* FERREIRA, 2010, p. 28), ao tratar de questões fonético-fonológicas da Língua Portuguesa, por meio de uma perspectiva diacrônica e sincrônica que considera tanto o passado latino como a realidade das linguagens populares do Brasil, dedicam uma seção do seu trabalho aos processos que consistem na troca ou transformação de fonemas. Os autores afirmam que, na redução do morfema de gerúndio, há um processo de assimilação na troca do /nd/ por /n/, como em: andando > 'anda[no]', falando > 'fala[no]', comendo > 'come[no]', fazendo > 'faz[no]', vendo > 've[no]', cantando > 'canta[no]'.

Ainda, segundo os autores, o fato de os fonemas dentais ou alveolares, respectivamente, [n] e [d] serem pronunciados na mesma zona de articulação torna-os iguais ou semelhantes quanto ao modo de articulação. Dessa maneira, a forma andando passaria por dois processos 'anda[nnno]' > 'anda[no]': a primeira forma é uma assimilação em que o /d/ se transforma em /n/ (nd > nn), e a segunda é uma simplificação (nn > n). Para esses estudiosos, "a assimilação é um dos processos de transformação fonética mais produtivo da língua portuguesa, tanto no passado quanto no presente" (DALPIAN; MÉA, 2002, *apud* FERREIRA, 2010, p. 28).

Campos (1972, *apud* FERREIRA 2010, p. 24), ao realizar um estudo histórico-descritivo do gerúndio no português em textos latinos, verificou que: (i) o latim clássico possuía três formas nitidamente distintas de gerúndio que eram chamadas de gerúndio (forma do ablativo), de gerundivo (adjetivo verbal, da voz passiva, quando construído com regência verbal) e de particípio presente (forma adjetiva do verbo); (ii) a forma ablativa do gerúndio destaca-se por ser a única que permaneceu até hoje nas línguas românicas, tendo sido usada no latim clássico com valor adverbial instrumental, referindo-se diretamente ao verbo da oração principal.

Cabe salientar que o gerúndio não é um tempo verbal como sugere a Gramática Normativa. O gerúndio é uma forma nominal do verbo. São três as formas nominais: infinitivo, participio e gerúndio. No caso do gerúndio, o morfema é a desinência -ndo, e esta é sempre precedida por uma vogal temática /a/, /e/ ou /i/.

Dessa forma, o estudo do gerúndio permite uma melhor compreensão deste fenômeno recorrente em nossa língua, o que contribui significativamente para a ampliação de nossa visão linguista, sempre visando uma investigação com resultados satisfatórios sobre o Português Brasileiro (PB).

Teóricos, teorias e percepções

Para a realização da pesquisa, consideramos o método da triangulação, concebido por Labov (2006, *apud* MEYERHOFF, 2006, p. 54), que aborda uma dinâmica de investigação, normalmente, utilizada em pesquisas quantitativas e qualitativas, a qual compreende processos, análises e resultados. É um método que visa a percepções diversas, a fim de credibilizar uma pesquisa. Contamos ainda com um banco de dados obtidos a partir de entrevista gravada em gravador digital.

Assim, ao propor a realização de um trabalho de pesquisa que visa compreender como determinadas comunidades linguísticas se relacionam com as questões da língua, são necessárias selecionar, adequadamente, as estratégias metodológicas para ter acesso aos dados fonológicos, visto que “faz-se preciso e urgente também repensar de que maneira as metodologias estão sendo desenvolvidas” (SOUSA, 2019, p. 91), no trabalho de campo do pesquisador.

A utilização da gravação dos falantes correspondeu a 15 minutos de gravação com cada informante, sendo, pois, 32 informantes divididos por gênero, faixa etária, escolaridade e procedência, dos quais 16 eram do sexo masculino e os outros 16 do sexo feminino, com idades de 15, 39 e 40 anos. Os informantes eram residentes na zona rural Vila Feitosa do município de Canaã dos Carajás no

Pará, obedecendo aos seguintes critérios de escolaridade: ensino fundamental e ensino médio completo (cf. Quadro 1).

Quadro 1: Fatores extralinguístico.

FATORES EXTRALINGUÍSTICOS
Procedência geográfica
Sexo/Gênero
Faixa etária
Escolaridade
Graus de monitoração

Fonte: A autoria própria (2016).

Dada a natureza das variantes linguísticas investigadas, assim como o contexto social e histórico em que seus falantes se inserem, isto é, em uma região constituída pela migração de pessoas de diferentes faixas etárias e sociais, os fatores socioculturais já anteriormente mencionados, foram investigados como possíveis determinantes não linguísticos associados à ausência ou presença de /d/ no sufixo de gerúndio. Examinamos também fatores linguísticos que tinham a maior probabilidade de influenciar a redução ou não do morfema de gerúndio (cf. Quadro 2).

Quadro 2: Fatores linguísticos.

FATORES LINGUÍSTICOS
Vogal Temática
Tipo Silábico
Consoante final da raiz
Número de sílabas

Fonte: A autoria própria (2016).

Com relação ao método para constituição de tais dados, foram utilizados dois tipos de questionários lexicais e um relato pessoal. Nos dois tipos de questionários lexicais foram abordadas questões diversas, a fim de observar o comportamento linguístico do informante, em diversas abordagens. Em seguida, foi feita a transcrição da fala dos informantes, posteriormente, a análise dos dados, conforme Quadro 3

Quadro 3: Estratificação dos dados.

	GO	PA	MA	MG
Sexo/gênero	2	2	2	2
Faixa Etária	2	2	2	2
Escolaridade	2	2	2	2
Graus de monitoração/estilo	2	2	2	2
TOTAL	8	8	8	8

Fonte: Autoria própria (2016).

Examinamos a hipótese de que a variação na forma desse sufixo já mencionado é determinada, em parte pela procedência, graus de escolaridade e nível de monitoração da fala pelos indivíduos locais. Ao final de todo esse processo, constatamos a importância dos contextos sociais e linguísticos na variação do português falado no município de Canaã dos Carajás em sua zona rural.

Dentre os casos de variação linguística atestados, a redução do morfema de gerúndio está bastante presente. Portanto, a descrição e análise dessa variedade constitui importante contribuição para a descrição do português falado no Brasil, assim, no tópico seguinte, abordaremos acerca dos métodos qualitativo e quantitativo.

Métodos qualitativo e quantitativo

Há dois métodos de pesquisa na sociolinguística e nas ciências em geral que são o qualitativo e o quantitativo. O método qualitativo vai além da pesquisa, propriamente dita. Ele não se prende a recursos já padronizados, logo não é inflexível. O pesquisador que decide por essa linha qualitativa deve estar disposto a se aprofundar no contexto da pesquisa e também deve estar disposto a ter novas concepções sobre determinado aspecto da linguagem, por exemplo. Já o método quantitativo parte de dados previamente coletados, assim sendo, trabalha com um sistema de quantificação estatística que o faz chegar à determinada conclusão diante da situação-problema. Partindo desses aspectos que circundam a pesquisa quantitativa, constata-se que há uma interdependência entre o quantitativo e o qualitativo.

Em nossa pesquisa há um pouco dos dois métodos. Considerando que levamos em conta o contexto do qual cada indivíduo faz parte, ou seja, algumas características particulares de cada uma das pessoas entrevistadas. Devido à quantificação de nossos dados, fizemos uso também do método quantitativo. Contudo, não verificamos a significância estatística dos números que obtivemos, embora tenhamos quantificado todos os fatores linguísticos e não linguísticos relevantes, dessa forma, no tópico seguinte, transitaremos entre as reflexões da metodologia variacionista e a questão dos protocolos da investigação.

Os fenômenos investigados protocolados

A estratégia é um ponto crucial na realização de pesquisas científicas, pois, é através dela que é possível a obtenção de resultados representativos e que de fato refletem os fenômenos investigados. O uso de uma boa metodologia influencia diretamente na obtenção de um bom produto final.

A metodologia utilizada se deu através de dados estratificados em cinco parâmetros socioculturais: sexo/gênero, procedência geográfica, escolaridade, estilo/modalidade e faixa etária. E consideramos como parâmetros linguísticos: vogal temática, tipo silábico, consoante final da raiz e número de sílabas, que potencialmente favoreceriam ou não o uso da forma reduzida do gerúndio.

Os dados foram coletados, em parte, em gravador de *Smartphone* e na maior parte em gravador digital; todos os áudios foram gravados em formato *Wave*. Com os dados já coletados, ouvimos as gravações para nos certificarmos de que o que fora coletado apresentava qualidade adequada, assim como os fenômenos sob investigação e constatamos que apresentavam. Em seguida, partimos mais uma vez para a audição e agora também, transcrição dos dados. As transcrições foram feitas no suporte programa *Microsoft Word* 2010. Após as transcrições contabilizamos manualmente as ocorrências do fenômeno aqui estudado e, em seguida, utilizamos o programa

Microsoft Excel para montarmos algumas tabelas com os dados obtidos. Como já mencionado, no protocolo de coleta de dados foram utilizados os seguintes questionários.

Quadro 4: Protocolo de coleta de dados.

1. Pares mínimos
2. Imagens
3. Elaboração de frases curtas
4. Completar frases com palavra alvo
5. Indução de produção de frases análogas
6. Relato pessoal

Fonte: Autoria própria (2016).

Os questionários supracitados foram especificamente elaborados com vista a capturar as situações linguísticas em que haveria ou não a presença do fenômeno da redução na forma do morfema de gerúndio. Cada questionário está direcionado para um parâmetro não linguístico em particular, portanto, apesar de diferentes, esses questionários se completam ao final, assim, no tópico seguinte, apresentaremos a descrição e análise dos dados da pesquisa com os moradores de Vila Feitosa, Canaã dos Carajás, Pará.

Contextos e condicionantes

Após a discussão sobre a teoria estratégica utilizada neste capítulo, da contextualização geográfica e histórica do local da pesquisa, apresentamos uma descrição dos dados, nossa proposta de análise e interpretação de resultado. Primeiramente, examinaremos os fatores linguísticos e seu possível favorecimento da redução do gerúndio, em seguida, examinaremos os fatores não linguísticos e sua possível relação com a redução do gerúndio.

➤ **Fatores linguísticos**

Os fatores linguísticos são referentes ao aspecto interno da língua, ou seja, seu aspecto estrutural, a maneira como a língua está

organizada. São essenciais no processo de estudo sobre a língua. Pois através destes, é possível verificar, por exemplo, a relação com outros fatores, enquanto favorecedores da ocorrência de determinado fenômeno.

➤ **Vogal Temática**

No Português Brasileiro (PB) são quatro as vogais temáticas: /a/, /e/, /i/ e /o/. Em que /a/ caracteriza os verbos de primeira conjugação, a exemplo falando; /e/ os de segunda conjugação, como escrevendo; /i/ os de terceira conjugação, como, por exemplo, usufruindo e /o/ os verbos de quarta conjugação, como em compondo. Dado que todos os verbos de quarta conjugação derivam do verbo "pôr", e coincidem, ao menos parcialmente com a conjugação em segunda pessoa (ex.: "puser", "tiver" vs. "pusesse", "tivesse"), incluímos apenas as três primeiras conjugações neste capítulo.

Em nosso estudo, decidimos investigar a vogal temática que precede o morfema indicativo de gerúndio e verificar se alguma delas favorecia ou não o uso da forma reduzida do morfema em análise.

Conforme o que os resultados sugerem há uma frequência muito maior da vogal temática da primeira conjugação associada ao uso da forma reduzida do gerúndio, seguida das vogais temáticas de segunda e terceira conjugações, respectivamente. Isso ocorre na fala de todos os falantes e de todas as procedências. A vogal temática de primeira conjugação favorece a redução em 128 casos, de um total de 270 palavras de falantes procedentes de Goiás.

A vogal de segunda conjugação ocorre com a forma reduzida do gerúndio em 57 casos. Já a vogal temática de terceira conjugação ocorre com a forma reduzida de gerúndio em apenas 18 casos. Esse processo é análogo para os falantes das demais procedências. Embora esse seja um dado relevante para a análise, isso não significa que indique a vogal temática a ser um fator linguístico que favoreça o uso da forma reduzida do gerúndio, é necessário lembrar que a primeira conjugação é mais frequente que as demais em português, ou seja, há

mais redução em verbos de primeira conjugação porque há bem mais verbos nessa conjugação do que nas demais na Língua Portuguesa.

➤ **Tipo silábico**

A sílaba é definida como uma unidade de organização rítmica da fala, envolvendo o agrupamento de sons em torno de uma vogal, emitido em um único movimento expiratório.

Em nosso estudo, verificamos se o tipo de sílaba influencia ou não no uso da forma reduzida do morfema de gerúndio. A questão seria palavras como "cantando, entrando, saindo" apresentariam alguma diferença em relação à redução do morfema de gerúndio, já que nelas as sílabas imediatamente, antes desse morfema apresentam estruturas silábicas distintas: CV, CCV, V.

Os resultados obtidos mostraram que essa questão não pode ser verificada devido à ausência de dados com as estruturas silábicas CCV e V.

➤ **Consoante final da raiz**

A consoante final da raiz de uma palavra pode ser pertinente no que se refere a determinados estudos linguísticos e, por isso também foi examinada em nossa pesquisa.

Verificamos, cuidadosamente, cada uma das consoantes recorrentes e constatamos que a consoante /t/ é predominante, portanto, esse pode ser um fator linguístico que tem um importante papel no uso da forma reduzida do gerúndio. Esse possível favorecimento da redução do gerúndio proporcionado pela consoante /t/ ocorre na fala de todos os falantes e de todas as procedências.

➤ **Número de sílabas**

O número de sílabas é considerado uma variável potencialmente relevante no uso da forma reduzida do gerúndio ou não, logo, o investigamos em nosso estudo no que concerne ao apagamento da oclusiva /d/. Classificamos todas as ocorrências de verbos dissilábicos, trissilábicos e polissilábicos.

➤ **Fatores não linguísticos**

Os fatores não linguísticos são externos à estrutura interna da língua. São iguais em importância e imprescindíveis no que se refere aos aspectos de estudo de uma comunidade linguística.

➤ **Procedência geográfica**

A procedência é um fator bastante relevante. A partir deste, pode-se constatar inúmeros motivos pelos quais os falantes falam de uma maneira ou de outra.

Em nossa pesquisa, em primeiro lugar, quando levamos em consideração apenas a procedência dos falantes, independente dos demais fatores socioculturais, notamos que a ausência de redução é menos frequente que a sua presença na fala dos falantes de todas as procedências. Isso sugere que apenas a origem dos entrevistados não determina se haverá redução do gerúndio. Entretanto, esses dados também mostram que na fala dos indivíduos originários do Pará, a redução do gerúndio é bem menos frequente, ocorrendo com uma média (9) menor que a metade da menor das médias de casos de redução de indivíduos de outras procedências.

Portanto, se os indivíduos originários de cidades paraenses são aqueles que menos fazem uso da forma reduzida do gerúndio, podemos utilizar isso como evidência de que a redução do gerúndio é uma variante linguística que foi importada de outros estados, entre eles Minas Gerais, Maranhão e Goiás. Do mesmo modo, preliminarmente, nossos dados sugerem que a forma reduzida do gerúndio atestada de Vila Feitosa chegou com os indivíduos que migraram desses três últimos estados mencionados.

➤ **Sexo/ gênero**

Em se tratando de Sociolinguística, um fator frequentemente relevante no uso de forma variantes é o sexo/gênero de quem fala. No geral, ambos os gêneros fazem mais uso da forma não reduzida. Isso

sugere que gênero sozinho não favorece o uso da forma reduzida. De fato, vemos que a média de formas reduzidas para o gênero masculino (18,3) é um pouco superior a do gênero feminino, porém o mesmo acontece com a forma não reduzida também mais frequente na fala dos homens (37,1). Isso acontece porque há um número maior de uso do gerúndio nos dados da fala masculina do que na fala feminina.

➤ **Faixa etária**

Examinamos a possível relação entre faixa etária e o uso da redução do gerúndio. Com a hipótese de que a redução do gerúndio seria um traço linguístico trazido com os imigrantes de outros estados e não originário do Pará, nossa expectativa era que tal fenômeno ocorresse com maior frequência na fala das pessoas com maior faixa etária. Isso foi confirmado para os estados de Minas Gerais (MG), Goiás (GO), mas, não para o estado do Maranhão (MA) e Pará (PA).

Supondo que o uso da forma reduzida do gerúndio estaria associado à fala coloquial, nossa expectativa era que um grau menor de escolaridade favorecesse, portanto, o uso dessa forma, entretanto, nossos dados confirmam nossa hipótese inicial apenas para a fala dos indivíduos com origem em MG e no MA. Tanto os indivíduos de GO quanto aqueles do PA com nível médio utilizam a forma reduzida com maior frequência que a forma não reduzida.

O fator escolaridade mostra, portanto, um indicio de uso diglótico da linguagem na fala de indivíduos de MG e MA, porém não na fala de indivíduos do PA e GO. Ao que tudo indica, essa diferenciação está ainda em processo de desenvolvimento, embora, a ausência de uma relação entre escolaridade e redução do gerúndio na fala de paraenses possa ser explicada pelo uso menos frequente dessa redução, ainda não temos explicação sobre o porquê de não haver redução do morfema em estudo na fala de indivíduos provenientes de Goiás (GO).

Uma informação relevante sobre os falantes de Goiás é que a maioria destes, assim como acontece com a maioria dos informantes

paraenses de nossa pesquisa está rotineiramente envolvida em situações de comunicação que exigem certa formalidade, pois participam de reuniões de associações locais, têm funções nas igrejas locais, fazem ou já fizeram cursos de qualificação profissional, o que já é um diferencial em comparação com os falantes das demais regiões aqui consideradas. Sendo importante mencionar também algumas informações pertinentes sobre os falantes do estado do Maranhão e do estado de Minas Gerais: todos os falantes dos estados anteriormente citados relataram não terem tido muita oportunidade de se qualificar para conseguir um bom emprego; alguns, principalmente, os de faixa etária 2 (FE2), reclamaram bastante sobre o tradicionalismo vivido em sua juventude e que devido a isso, muitos não puderam dar continuidade aos estudos e apontam diversos fatores que impossibilitam um recomeço.

➤ **Graus de monitoração**

De modo a detectar diferentes graus de monitoração, utilizamos diferentes questionários, incluindo imagens para obter as palavras, portanto, sem qualquer possível interferência da escrita ou de meio tecnológico. A expectativa era que a ausência do código escrito favorecesse a variante coloquial, ou seja, o uso da forma reduzida do gerúndio.

No entanto, o uso da forma não reduzida permanece mais frequente ainda que com pequena diferença em relação à forma reduzida, à exceção da palavra dos indivíduos provenientes do PA, em que o uso da forma não reduzida é muito mais frequente. Como neste trabalho, a maioria dos falantes provenientes do estado do Pará está envolvida cotidianamente em situações formais da língua, já que muitos frequentam igrejas, fazem parte de associações locais e trabalham em locais que exigem certas formalidades.

Em relação a esse questionário de pares mínimos, nossa expectativa era que houvesse o maior grau de monitoramento possível, dada a similaridade formal entre cada par de palavras. De fato, como

era esperado, houve predomínio da forma não reduzida do gerúndio na fala de indivíduos de todas as procedências atingindo zero na fala dos indivíduos provenientes do Pará. Sendo importante salientar que todos os falantes do estado do Pará estão cotidianamente envolvidos em situações formais de fala, pois muitos frequentam igrejas, reuniões de associações locais, etc. Talvez tais situações linguísticas interfiram nos resultados obtidos.

Os resultados do questionário que fez uso de uma palavra geradora que foi dada para que os entrevistados construíssem frases a partir de exemplos. Aqui como a palavra ocorre em um contexto frasal, esperávamos um grau menor de monitoração da fala do que aquele apresentado na lista de palavras isoladas ou talvez mesmo no uso de imagens. A diferença, entretanto, é pouca em relação aos resultados obtidos através de pares mínimos. No entanto, os dados também sugerem que esse método desfavoreceu a redução do gerúndio quando comparado ao uso de imagens.

Os resultados referentes a um questionário em que fornecemos uma frase a ser completada pelo falante com o verbo na forma do gerúndio, esperava-se favorecer mais o uso da forma no gerúndio que com o questionário anterior. A diferença, entretanto, é pouca, indicando que tal favorecimento não ocorreu.

Um dos questionários levava os entrevistados a apenas flexionar na forma do gerúndio ao completar uma frase que fornecíamos. Com foco na palavra, esperávamos desfavorecer o uso do gerúndio, os resultados não diferem de forma significativa daqueles obtidos através de pares mínimos, palavra geradora da frase e preenchimento da lacuna na frase.

Através de um questionário que levou os entrevistados a produzirem textos sobre tópicos específicos era esperado o favorecimento do uso da forma reduzida do gerúndio, com o menor grau de monitoração entre os métodos utilizados. De fato, foi onde a frequência de uso da redução mais se aproximou do uso da forma não reduzida. Isso sugere que graus de monitoração, portanto, estilo

da linguagem, é um dos fatores que determinam o uso da forma reduzida do gerúndio.

Considerações finais

Neste capítulo examinamos fatores linguísticos e não linguísticos que podem favorecer ou não o uso da forma reduzida do morfema de gerúndio no português falado em Vila Feitosa e nos arredores de Canaã dos Carajás, no Pará.

Conclui-se que proveniência é um fator, mas não o único que favorece o uso da forma reduzida do gerúndio e que o uso dessa forma ocorre na fala de indivíduos, independentemente dos fatores socioculturais investigados. Entretanto, os diferentes fatores sociais favorecem o uso da forma reduzida em diferentes graus.

Outros fatores não considerados na análise precisam ser verificados em futuros trabalhos, principalmente, em uma pesquisa qualitativa para que haja um estudo mais minucioso acerca do fenômeno em questão.

O fato de indivíduos de origem paraense fazerem uso da forma reduzida do gerúndio ainda que em menor escala que os demais não indica, necessariamente, que estes paraenses estejam adquirindo esse comportamento trazido pelos imigrantes. Dizemos isso porque todos os entrevistados pertencem a localidades do Sul e Sudeste do Pará, cujos pais nasceram fora do Pará. Portanto, o mais provável é que estes entrevistados preservem traços de seus pais e não que os tenham adquirido como inovações. No entanto, para confirmarmos isso seria necessário incluir na pesquisa dados de indivíduos da região do Marajó, Belém e suas proximidades, que não tenham pais ou avós imigrantes de outros estados, isso, no entanto, está além do escopo deste texto.

O uso da forma reduzida do gerúndio pertence muito mais a um registro mais coloquial e menos monitorado da fala, e de acordo com nossos resultados, é ou está se tornando uma das marcas da fala dos arredores de Canaã dos Carajás.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMPOS, O. G. L. A. S. **O gerúndio no português**: estudo histórico-descriptivo. (Tese de doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Araraquara, 1972.

COUTINHO, I. L. **Pontos de gramática histórica**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DALPIAN, L.; MÉA, C. P. D. **Do latim ao português**: estudos fonético/fonológico, 2002. Relatório de pesquisa referente ao Edital 05/2001-PRPGP. Disponível em: www.unifra.br/professores/laurindo/versão%20final%20pesquisa%202002.doc. Acesso em: 17 jun. 2016.

FERREIRA, J. S. **O apagamento do /d/ em morfema de gerúndio no dialeto de São José do Rio Preto**. São José do Rio Preto: 2010.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos (1972)**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEYERHOFF, M. **Introducing sociolinguistics**. New York: 2006.

SOUSA, I. V. **Ler e produzir textos**: metodologias e orientações no ensino. 1ª ed. Jundiá – SP: Paco Editorial, 2019.

Sobre os autores

Auricélia Andrade da Silva

Licenciada em Letras: Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Parauapebas – PA. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas.

E-mail: auriceliaandrade@gmail.com

Edeilson de Jesus Santos Silva

Licenciado em Letras: Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Parauapebas – PA. Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

E-mail: edeilson.silva88@gmail.com

Elimária Oliveira Lima

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Linguística Aplicada na Educação pela Faculdade de Teologia Hokemah (FATEH). Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade de Patrocínio (FAP). Graduada em Letras: Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (FAFIB). Técnica em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

E-mail: elimarialima20@gmail.com

Ivan Vale de Sousa

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Letras pelo Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (ILLA/UNIFESSPA). Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Autor de artigos, capítulos de livros, coletâneas e livros na área de linguística,

linguagem e educação. Professor de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte, em Parauapebas, sudeste do Pará.

E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com

Maria do Livramento Pereira

Mestra em Letras pelo Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (ILLA/UNIFESSPA). Professora de Língua Portuguesa em Marabá – PA.

E-mail: livramentus@gmail.com

Maria Elizete Melo de Oliveira

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciada em Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora de Língua Portuguesa.

E-mail: elyzmello49@gmail.com

Valdirene Lemes da Silva

Mestranda em Letras na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Licenciada em Letras: Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Tutora presencial do curso de Letras: Língua Portuguesa a distância, da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Canaã dos Carajás. Técnica de Enfermagem. Autora de alguns projetos de leitura em escola pública municipal.

E-mail: vallemes16@hotmail.com

A significância desta obra encontra justificativa no fato de que os diferentes olhares e concepções são apresentados aos múltiplos leitores. Em cada capítulo, os autores demarcam peculiaridades e abordam as questões relacionadas à linguagem e apesar de abordarem temáticas diferentes não significa que não promovam diálogos entre si, visto que todas as discussões estão centradas nos aspectos peculiares da língua.

Estas discussões tomam o letramento dos sujeitos como propostas necessárias na mediação de trabalho com os gêneros textuais e nas relações com o ensino de língua materna nas diferentes metodologias, realidades e propósitos reflexivos em cada capítulo. Por fim, os autores da obra desejam novas experiências possíveis, além disso, vislumbram no espaço de sala de aula as contribuições no processo de letramento de professores e alunos para novos tempos de protagonismo.

ISBN: 978-65-88622-29-2



9 786588 622292 >



Editora UFRB