

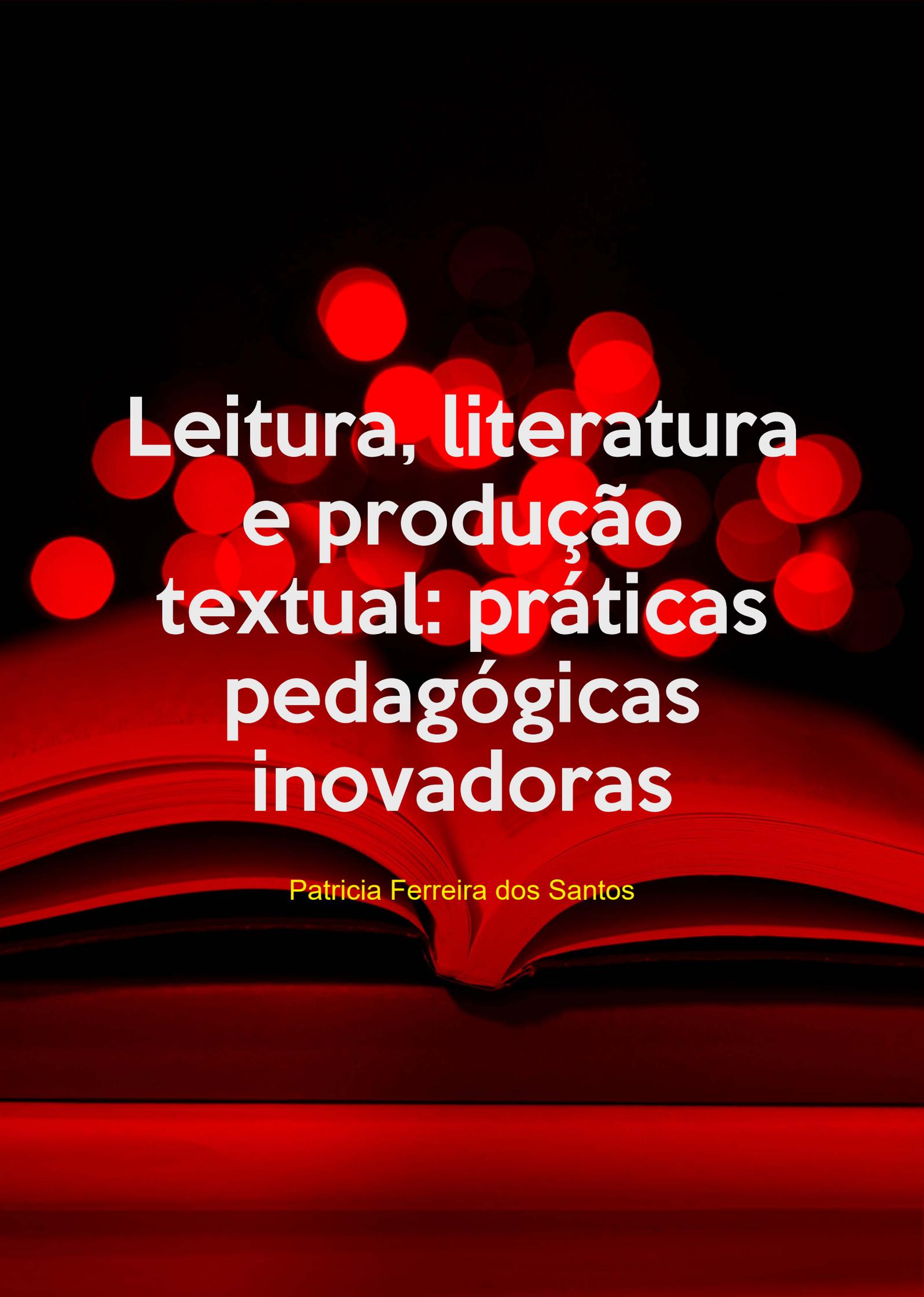
Patricia Ferreira dos Santos
(Organizadora)

LEITURA, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL:

práticas pedagógicas inovadoras



AYA EDITORA
2023

The background of the cover is black with a vibrant red bokeh effect consisting of numerous out-of-focus circles of varying sizes. At the bottom, the top edge of an open book is visible, with its pages curving upwards, also tinted in shades of red.

Leitura, literatura e produção textual: práticas pedagógicas inovadoras

Patricia Ferreira dos Santos

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Patricia Ferreira dos Santos

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Linguística, Letras e Artes

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues
Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa
Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes
Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira
Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail
Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues
Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda
Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues
Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões neles emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

L5339 Leitura, literatura e produção textual: práticas pedagógicas inovadoras [recurso eletrônico]. / Patricia Ferreira dos Santos (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 122 p.

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-169-5
DOI: 10.47573/aya.5379.2.154

1. Leitura- Estudo e ensino. 2. Incentivo à leitura - Brasil. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 4. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). 6. Letramento - Aspectos sociais. 7. Análise do discurso. I. Santos, Patricia Ferreira dos, II. Título

CDD: 306.488

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação8

01

Uma investigação com o uso dos processos de retextualização no ensino superior9

Deise Leite Bitencourt Friederich
Antonia Cristina Valentim da Luz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.154.1

02

Introdução ao processo de construção da pesquisa científica20

Luiz Berber Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.154.2

03

O professor e os conflitos ideológicos entre o professor e o aluno sobre o ensino na língua portuguesa32

João Paulo de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.154.3

04

**Linguagem e semiótica nas práticas sociais no acampamento da juventude sem terra na curva do S....
.....42**

Batista do Nascimento da Silva
Sueli Maria Rocha da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.154.4

05

Competência de leitura e aprendizagem56

Nazineide Brandão de Souza Lucas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.154.5

06

Análise de, "vai que" como marcador discursivo no português brasileiro71

Melissa Henrique de Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.154.6

07

A ludicidade como ferramenta pedagógica para a leitura e a produção textual escrita91

Francisca Mona Lisa da Silva Oliveira

Patricia Ferreira dos Santos

Mayara Millena Moreira Formiga

Adriana Freitas da Silva

Andréa Santos Lúcio

Jociélia Francisca de Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.154.7

08

Letramento digital e competências comunicativas: reflexões teóricas para as aulas de leitura no ensino médio98

Mayara Millena Moreira Formiga

Patricia Ferreira dos Santos

Maria Do Desterro Janaína Cavalcante

Adriana Freitas da Silva

Jocélia Francisca de Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.154.8

09

Letramento literário e formação do leitor no ensino fundamental108

Patricia Ferreira dos Santos

Jocélia Francisca de Sousa

Mayara Millena Moreira Formiga

Adriana Freitas da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.154.9

Organizadora..... 116

Índice Remissivo 117

Apresentação

É com alegria e satisfação que, na qualidade de organizadora, tenho a honra de apresentar o primeiro volume da coleção “Leitura, literatura e produção textual: práticas inovadoras”. A obra é concisa e objetiva a um primeiro olhar, mas surpreende o leitor ao apresentar ideias, diálogos, debates e reflexões acerca de um Ensino de Língua Portuguesa dinâmico e reflexivo com ênfase na leitura, na literatura e na produção textual.

Eu, como apresentadora, não poderia estar mais feliz ao ver o tema sendo exposto por professores que conhecem o chão da sala de aula cotidianamente. Mestres esses que entregam, diariamente, sua essência e almejam ver a Língua Portuguesa ganhando vida nas leituras e nas produções dos seus alunos dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, esses docentes sabem que ensinar uma Língua é ir além das regras e nomenclaturas gramaticais. Isto é, entendem que por meio da língua é possível viajar, criar laços, emocionar-se, envolver-se. Posto que, a língua é viva e seus falantes e leitores são vivos também. Em suma, essa obra tem potencial significativo para inspirar professores a inovarem, promovendo no aluno a criticidade, o protagonismo, a interação e a motivação pelo aprendizado.

A fim de proporcionar uma leitura agradável desta obra, a organizamos em capítulos e cada um deles expressam argumentos científicos e experiências sólidas de práticas pedagógicas exitosas. Por fim, desejo que essa coletânea acrescente em você, leitor, conhecimentos capazes de impulsioná-lo a acreditar que é possível colocar em prática um ensino humanizador no qual docentes e discentes tenham sucesso.

Prof^a. Ma. Patricia Ferreira dos Santos



Uma investigação com o uso dos processos de retextualização no ensino superior

Deise Leite Bitencourt Friederich

IFRS

Antonia Cristina Valentim da Luz

PPGEL/UFMT

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.154.1

RESUMO

Neste estudo, refletimos sobre os processos de retextualização presentes no Seminário Acadêmico em quatro cursos de Bacharelado da Universidade Federal de Mato Grosso/campus Cuiabá, quais sejam: Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Psicologia e Sistemas de Informação. Nosso objetivo foi evidenciar os processos de retextualização presentes na preparação e na apresentação do gênero, investigando as dificuldades encontradas pelos graduandos nestas duas etapas. Para tanto, adotamos a metodologia qualitativa ao analisar os relatos dos sujeitos. As reflexões que partiram das análises apontam para a necessidade de sistematização e ensino do gênero oral em foco.

Palavras-chave: retextualização. seminário acadêmico. gêneros orais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo da oralidade, dos letramentos e do ensino por meio dos gêneros textuais não é novo. Assim, o trabalho com gêneros textuais vem sendo amplamente divulgado e adotado nas práticas de ensino de língua materna em diversos níveis. No entanto, ao observar o contexto do Ensino Superior, percebe-se a lacuna de um trabalho sistemático com e sobre os gêneros orais. Embora não haja uma atenção pedagógica à oralidade, a avaliação de habilidades comunicativas para esta modalidade linguística por meio de gêneros textuais orais está presente em diversos momentos da formação acadêmica.

Diante disso, nos propomos a estudar os processos de retextualização presentes na prática do Seminário Acadêmico, doravante SA, em quatro cursos de Bacharelado da Universidade Federal de Mato Grosso/campus Cuiabá, quais sejam: Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Psicologia e Sistemas de Informação. A escolha de tais cursos deve-se ao fato de mencionarem o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral em seus Projetos Pedagógicos, além disso, o SA se constitui num dos gêneros orais utilizados como ferramenta de avaliação, conforme Luz (2020). Como veremos na revisão de literatura as habilidades de leitura/escuta, compreensão, interpretação e produção de textos são a base para as estratégias utilizadas nos processos de retextualização. Nosso objetivo foi evidenciar os processos de retextualização presentes na preparação e na apresentação do SA, investigando as dificuldades encontradas pelos graduandos nestas duas etapas.

Partindo dessas considerações, estruturamos o documento em quatro tópicos, seguidos das considerações finais. O tópico um traça um breve histórico dos estudos sobre retextualização e apresenta alguns conceitos importantes; o tópico dois apresenta os processos de retextualização na prática do Seminário Acadêmico. O tópico quatro traz a metodologia adotada, seguido do tópico cinco com os resultados e discussão, apresentando as descrições das duas etapas (preparação e apresentação) e as dificuldades relatadas pelos graduandos. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

ESTUDOS SOBRE RETEXTUALIZAÇÃO

O estudo sobre retextualização já foi abordado por vários pesquisadores como Travaglia (2003); Marcuschi (2001); Matencio (2003); Dell’Isola (2007), contudo apresentam perspectivas diferentes de estudo. Na visão de Travaglia (2003), traduzir é retextualizar; para Marcuschi (2001) e Dell’Isola (2007) a retextualização é a transformação de um texto em outro da mesma língua e modalidades diferentes, mantendo-se o sentido. Matencio (2003), em sua perspectiva, define retextualização como:

a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (Matencio, 2003: 3-4).

Por sua vez, Silva (2013) destaca que as habilidades de leitura e produção textual são cruciais no processo de retextualização e acrescenta que nos “gêneros da esfera acadêmica, o conteúdo é retextualizado em outro gênero sem perder de vista o propósito comunicativo do autor do texto-base, o que não significa que a produção textual reproduz o sentido do texto original, mas sim o (re)constrói.”

A autora supracitada se propôs a investigar, em sua pesquisa, “as relações possíveis de ser estabelecidas entre compreensão de textos base e de apoio e mobilização de processos de retextualização para a produção adequada de exposição oral” (SILVA, 2013, p. 203). Ela buscou compreender os diferentes processos que permitem ou dificultam a produção do gênero oral com base nas características descritas por Dolz *et al.* ([2004] 2011) e nas condições de produção. Silva (2013) focalizou o processo de retextualização em três etapas: dos textos-base para os *slides*, dos *slides* para as exposições orais; dos textos-base para as EO. Assim, chegou à conclusão que:

as estratégias de retextualização empregadas para a produção de exposições orais são a eliminação, a substituição, o acréscimo, a reordenação tópica, a retomada, a condensação, a paráfrase, a reformulação, a complementação, a inserção de exemplos e a construção de opiniões. (SILVA, 2013, p. 203).

Dessa forma, adotamos a perspectiva de Silva (2013) como base para nossas reflexões a respeito do processo de retextualização presente no seminário acadêmico, pois consideramos que os dois gêneros orais são semelhantes. No tópico seguinte, conceituamos o gênero seminário acadêmico e apresentamos os processos de retextualização presentes na produção do gênero.

PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO NA PRÁTICA DO SEMINÁRIO ACADÊMICO

Para Schneuwly e Dolz ([2004] 2011) o seminário caracteriza-se como um discurso realizado numa situação de comunicação bipolar que reúne orador e auditório numa troca comunicativa assimétrica, pois o expositor/orador coloca-se numa posição de especialista diante da audiência. Este tende a reduzir a assimetria com sua ação de linguagem. Bueno e Abreu (2010) resumem as características do seminário em duas etapas:

sendo a primeira a preparação e a segunda a apresentação. A preparação diz respeito à organização do grupo, do tempo e distribuição das tarefas, pesquisa e leitura de textos, fichamentos, preparação da apresentação – elaboração do roteiro e dos slides/transparências, ensaio da apresentação e teste/treino com aparelhos audiovisuais. A segunda etapa refere-se ao seminário propriamente dito, em que, além de saber a linguagem adequada, o conteúdo a ser trabalhado e a ordem de apresentação, será preciso ter claro qual a aparência e postura física a ser adotada (roupas, mãos, olhares, tom da voz etc.) para que se consiga atingir a finalidade do seminário. (BUENO e ABREU, op. cit. p. 123).

A descrição da etapa de preparação desnuda algumas das estratégias envolvidas nos processos de retextualização: pesquisa, leitura de textos, fichamentos e preparação da apresentação. Esta última consiste na organização do texto oral, a qual envolve diversos procedimentos: triagem das informações disponíveis; reorganização dos elementos retidos; hierarquização desses elementos, distinguindo ideias principais de secundárias (DOLZ *et al.*, [2004] 2011). Na abordagem de Silva (2013): esses procedimentos podem ser considerados processos linguístico-discursivos de retextualização, que ocorrem a partir da compreensão dos textos-base para a produção do gênero. Portanto, devemos considerar os aspectos linguísticos do gênero oral.

Numa abordagem sintética, Silva (2007) apresenta as características linguísticas descritas por Schneuwly *et al.* ([2004] 2011), definindo-as como um repertório de formas necessárias para a construção de operações discursivas do seminário, quais sejam:

[...] a) coesão temática para a articulação das diferentes partes do texto, b) sinalização do texto para distinguir as ideias principais das ideias secundárias, as explicações das descrições e os desenvolvimentos das conclusões resumidas e das sínteses; c) introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), e d) reformulações em forma de paráfrases ou de definições. (SILVA, op. cit. p. 45)

Assim, Dolz *et al.* (2011, p. 190) enfatizam que “a exposição exige um bom domínio da estruturação de um texto longo e da explicitação das mudanças de nível do texto”. Além disso, na fase de preparação, torna-se de fundamental importância o estudo do tema e o aprofundamento das informações por meio de pesquisas, leituras e seleção de informações direcionam a elaboração de um roteiro que norteará o processo de retextualização. Para tanto, são necessárias orientações, a produção reflexiva de textos escritos e o uso consciente de textos não verbais (SILVA, 2013).

Como todo gênero oral, o SA apresenta os elementos não verbais que compõem o texto como um todo, os quais Dolz *et al.* (op. cit) classificam em: meios paralinguísticos (o tom e intensidade da voz), meios cinésicos (as atitudes corporais), a posição dos locutores (espaço pessoal, distância, etc.), aspecto exterior (roupas, penteado, etc.) e disposição dos lugares (disposição das cadeiras, decoração, etc.). Tais elementos são carregados de significância e podem até modificar o sentido do texto verbal oral como a entonação da voz, por exemplo.

Ademais, Dolz *et al.* (op. cit) mencionam que “seria didaticamente razoável levar os alunos a construir exposições não para serem lidas, mas que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc.” Dentre estes, os mais utilizados são os slides nos quais Bueno (2000) enfatiza a necessidade de tratar das características da situação de produção, diante disso é necessário adequar a formatação e a estrutura textual em consonância com as exigências do ensino superior.

Para melhor visualização dos aspectos da linguagem verbal empregados como estratégias no processo de retextualização presente no SA, reproduzimos o quadro de Melo e Cavalcante (2006):

Quadro 7 – Aspectos linguísticos

Fenômeno	Características
Marcadores Conversacionais	São marcadores típicos da interação oral, para indicar que o interlocutor está prestando atenção; para marcar o turno, etc. Podem vir em início, meio e final de turno. Exemplos: tá, hum, sim, aí, ahan.
Repetições e paráfrases	Duplicação de algo que veio antes; assim como as repetições, também as paráfrases refazem algo vindo antes.
Correções	Há a substituição de algo que é retirado. Há correção de fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de problemas interacionais.
Hesitações	Demonstram tentativa de organizar o discurso oral ou podem caracterizar também insegurança do locutor. Vêm no início de um novo tópico ou antes de um item lexical. Exemplos: ééé:::, ááá::.
Digressões	As digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna. Apontam para algo externo ao que se acha em andamento.
Expressões formulaicas, expressões prontas	Exemplos: provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, rotinas. Não têm um funcionamento orientado para frente ou para trás, mas para a contextualidade e para o conteúdo. Exemplo: bom-dia, até logo.
Atos de fala/ Estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos, tais como elogiar, agradecer, aceitar etc. Atos de fala negativos, tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.

Fonte: Melo e Cavalcante (2006, p. 87)

Ao observarmos o quadro percebemos a presença de várias estratégias elencadas na pesquisa de Silva (2013): a paráfrase, correções (eliminação, substituição e acréscimo) e as digressões que se assemelham à reordenação tópica e os marcadores conservacionais, dos quais alguns são usados para retomar algo já mencionado pelo participante no seu turno de fala, ou por outro participante do grupo durante a apresentação do seminário.

Tendo em vista as características do gênero em foco e os processos de retextualização envolvidos, fica evidente que os graduandos precisam acionar e desenvolver ainda mais suas habilidades de leitura/escuta, interpretação e produção de textos. Estas são a base para o uso das estratégias mencionadas nesta revisão de literatura. Portanto, nesta pesquisa, defendemos o ensino sistematizado dos gêneros orais nos cursos de bacharelado, numa perspectiva que considere as relações de continuum Marcuschi (2004) entre estes e os gêneros escritos. A seguir apresentamos a metodologia adotada na investigação.

ESCOLHA METODOLÓGICA

Esta pesquisa classifica-se na área da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) ao considerar o ponto de vista da comunidade universitária (usuários da língua), assumindo os pressupostos da segunda virada da LA ao abordar os letramentos no ensino de língua materna e entender a língua como instrumento de interação e construção do conhecimento.

Assim, optamos pela abordagem qualitativa (GOLDENBERG, 2004) e adotamos como procedimento a pesquisa com *survey*. Para a análise, selecionamos algumas respostas do ques-

tionário¹ aplicado a 30 graduandos dos cursos de Engenharia Elétrica (ENE), Ciência e Tecnologia de Alimentos (CTA), Sistemas de Informação (SI) e Psicologia (PSI). Tais respostas evidenciaram dificuldades enfrentadas com os processos de retextualização na prática do seminário vivenciada pelos graduandos participantes da pesquisa. No próximo tópico apresentamos os resultados e discussão.

INVESTIGANDO OS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO NA PRÁTICA DE SEMINÁRIO ACADÊMICO

Diferente de abordagens universalistas de uma epistemologia colonial (MIGNOLO, 2013 e GROSGUÉL, 2010) que tendem a estudar os fenômenos somente numa perspectiva teórica, estamos destacando o ponto de vista dos sujeitos que vivenciam a preparação e apresentação do objeto em estudo. Nesta seção, investigamos as percepções dos sujeitos que compreendem: os descritores e as dificuldades durante a produção.

Descritores

Selecionamos os dados que descreveram de forma discursiva a experiência com o gênero. Nosso objetivo foi investigar detalhes do processo de produção e identificar como ocorreu o processo de retextualização. Para facilitar a identificação, codificamos cada descrição com D e o respectivo número, assim mencionaremos na análise D4 para a descrição 4, D12 para a descrição 12 e assim sucessivamente.

Os dados estão organizados em tópicos conforme semelhanças no que os sujeitos destacaram. Nosso parâmetro de análise se fundamenta nas teorias destacadas na revisão de literatura apresentada. A seguir elencamos os dados com as respectivas análises.

a) Descrição com ênfase na preparação

Neste item selecionamos as descrições que deram destaque à etapa de preparação do SA. Esta é considerada importante, pois demanda uma série de atividades para garantir a apreensão do tema e dos conteúdos relacionados que devem ser retextualizados (SILVA, 2013) no planejamento textual do gênero.

3. Foi em cima da hora a escolha do artigo, sem tempo para pesquisar outros com o tema relacionado.

5. Estudo com poucas dificuldades; roteiro baseado em características tecnológicas de produto; utilização de data show; avaliação feita pelo professor e demais grupos; houve momento de discussão.

9. O estudo ocorreu durante as aulas, com o planejamento do roteiro e usando data show.

11. Era um trabalho em dupla, onde pesquisamos o tema através do livro da matéria, o roteiro foi estabelecido seguindo os tópicos do livro, utilizamos data show, através de slide, critérios do professor, houve tempo para perguntar.

22. O grupo se reuniu para estudar o tema e dividir o trabalho. Criamos os slides e depois juntamos em um só. Ao final da apresentação houve um espaço de perguntas do professor e da sala.

Ao ressaltar a etapa de preparação, os sujeitos se preocuparam em evidenciar o plane-

¹ As questões em análise fazem parte de um questionário de 17 questões aplicado durante a pesquisa de mestrado de Antonia Cristina Valentim da Luz, sob a orientação da Dr.^a Flávia G. Botelho Borges.

jamento de uso dos recursos audiovisuais como os slides e o data show em D5, D9, D11e D22, elaboração do roteiro em D5, D9 e D11 e, quanto à estrutura, mencionaram uma das estratégias da fase de fechamento: “debate”, expressa por *momento de discussão* em D5, *houve tempo para perguntar* em D11e *houve um espaço de perguntas do professor e da sala* em D22.

b) Descrição com ênfase na etapa de apresentação

As descrições elencadas neste item enfatizam a etapa de apresentação, constituem-se nas únicas em que pudemos identificar a estrutura do gênero. A estrutura da apresentação organiza retoricamente as informações do texto-base e de outros textos pesquisados na etapa de preparação, pois precisam ser retextualizadas numa ordem lógica para que a audiência compreenda a linha de raciocínio do grupo.

4. *Antes: busca na internet pelo artigo; recurso audiovisual: vídeo anexado à apresentação; estrutura: introdução, desenvolvimento, conclusão; houve comentários do professor no final.*

12. *O tema foi estudado através de revisão bibliográfica, utilizando slides para a apresentação, a qual deveria conter introdução, o método estudado, fluxograma e por fim vantagens e desvantagens. O professor entrevistou em momentos e houve espaço para perguntas.*

15. *Em grupo, introdução e desenvolvimento; Power point; apresentação dos tópicos, não houve critérios de avaliação; a turma e o professor fizeram perguntas.*

16. *Abertura direta com a apresentação do tema, cada participante do grupo com a sua respectiva fala, ao final espaço para perguntas do professor e alunos.*

17. *Primeiro apresentamos os integrantes do grupo, em seguida o tema proposto e, após isso, apresentamos o seminário. Ao final da apresentação, houve espaço para perguntas e um feedback do professor.*

18. *Apresentação de slides, seguindo o roteiro preparado pelo grupo, trazendo filmes para embasamento, o professor tirou dúvidas no final.*

20. *O grupo fez uma breve introdução sobre o assunto que seria abordado e logo após, discorreu sobre os assuntos referentes ao texto escolhido pelo professor.*

A referência em D4 descrita como *introdução, desenvolvimento e conclusão* corresponde à estrutura textual de gêneros acadêmicos escritos, dos quais há predominância de uso de artigos científicos como texto base para o SA. Claro que esta estrutura também aparece na composição textual oral, porém recebe outras designações como *abertura, fase instrumental e fechamento* (MEIRA e SILVA, 2016), lembrando que cada fase é composta por algumas estratégias conforme expusemos.

Retomando estas designações de estruturas propostas para o SA, entendemos que o sujeito da D4 se referiu à estrutura do texto transcrito no slide, visto que não menciona as designações de estrutura apresentadas no modelo didático. Porém é possível inferir que o seminário foi composto de três fases: abertura com a introdução, fase instrucional com o desenvolvimento do tema ou conteúdo que foi exposto e fechamento com a conclusão, sem a estratégia de debate. Entendemos que houve uma estratégia para cada fase.

Na D12 a estrutura mencionada pelo sujeito é *introdução, o método estudado, fluxograma e por fim vantagens e desvantagens*. Mais uma vez, a estrutura identificada pertence aos gêneros da escrita científica (MEDEIROS, 2006) aliados a aspectos de conteúdos da disciplina expressos por fluxograma, vantagens e desvantagens. Ou seja, o gênero ocorreu com apenas

dois elementos da estrutura: abertura e fase instrucional.

No caso de D15, a estrutura identificada pelo sujeito apresenta dois elementos: *introdução e desenvolvimento* que também coincidem com a estrutura textual dos gêneros escritos dessa comunidade, porém omite a conclusão. Assim, inferimos que ocorreram as duas primeiras fases do gênero: abertura e fase instrumental.

A D16 menciona *Abertura direta com a apresentação do tema*, que consideramos como a abertura do SA embora não tenham cumprido todas as estratégias previstas na abordagem de Meira e Silva (2016), depois menciona *cada participante do grupo com a sua respectiva fala*, o que entendemos como a fase instrumental e *ao final espaço para perguntas*, que corresponde ao fechamento com a presença da estratégia debate. Nesta descrição podemos considerar que ficou clara a ocorrência de todos os elementos da estrutura do seminário, porém não apresenta todas as estratégias previstas para cada fase.

Na D17 também é possível identificar a estrutura, embora haja uma confusão do que realmente é o “seminário”. Nesta, identificamos a abertura com duas estratégias em *apresentamos os integrantes do grupo, em seguida o tema proposto, fase instrumental em apresentamos o seminário* e fechamento em *Ao final da apresentação, houve espaço para perguntas*. Neste caso também não aparecem todas as estratégias apontadas por Meira e Silva (2016) em cada fase do gênero.

A D18 se refere exclusivamente à etapa de apresentação do SA, contudo a única menção que pode configurar como referência à estrutura é *o professor tirou dúvidas no final* que pode ser a estratégia de debate da fase de fechamento.

Na última, D20, há presença de duas fases da estrutura expressas por *O grupo fez uma breve introdução sobre o assunto que seria abordado* (abertura) e *discorreu sobre os assuntos referentes ao texto* (fase instrumental). Neste caso, notamos a presença uma única estratégia em cada uma das fases.

Dificuldades

Acreditamos que ao relatarmos as dificuldades percebidas na experiência, os sujeitos nos oferecem parâmetros preciosos para reflexão da nossa prática com o gênero em foco. Portanto, esta seção traz à baila as impressões pessoais quanto às dificuldades. Como as respostas são discursivas, organizamos os relatos em quatro tópicos que representam as categorias de dificuldades que emergiram na análise dos dados.

a) Dificuldades para encontrar informações/fontes de pesquisa

1. *Trabalhos relativos com o tema.*
2. *Encontrar dados.*
9. *Temas extras fora o roteiro de aula.*
13. *Encontrar informações a mais sobre o assunto.*
16. *Encontrar exemplos e material audiovisual.*

Os relatos evidenciam falhas nas orientações quanto à busca das informações, além de ausência de indicação de fontes seguras na preparação do SA. Esta dificuldade está relacionada

à etapa de organização do texto oral que, segundo Dolz *et al.* (op. cit.) prevê procedimentos de triagem das informações disponíveis.

b) Dificuldades de compreensão do tema abordado e dos conteúdos relacionados

3. *Conhecer os processos da empresa que o artigo trazia.*

12. *A dificuldade do tema definido.*

20. *O docente não explicou previamente os conteúdos referentes aos mais variados assuntos em Psicologia, portanto, os alunos não tinham base de conhecimento sobre as temáticas.*

22. *Complexidade do assunto abordado.*

Estas dificuldades estão relacionadas às próximas operações de organização do texto oral: reorganização dos elementos retidos; hierarquização desses elementos, distinguindo ideias principais de secundárias (DOLZ *et al.*, 2011). Estas operações são dimensões ensináveis do gênero oral.

c) Dificuldade para planejar o texto oral

10. *Planejamento para fazer com antecedência.*

19. *Organização em grupos e construção do roteiro.*

Estas dificuldades se relacionam integralmente à organização do texto oral supracitada (DOLZ *et al.*, op. cit.) e que faz parte da etapa de preparação. É mais um indício da necessidade de ensino dos gêneros orais neste nível de ensino.

d) Dificuldades por falhas na orientação

5. *Ausência de materiais para desenvolvimento do seminário (encontrado mais em blogs).*

11. *Pesquisa do tema e falta de orientação do professor.*

15. *Pesquisa do tema, falta de apoio do orientador, não sabíamos os critérios de avaliação.*

18. *Pouca orientação do professor.*

26. *Normas e regras.*

Os relatos deste item apontam para falhas na orientação na etapa de preparação do SA, que vão de pouca orientação para falta de orientação. Esta carência é baseada na crença de que o universitário é proficiente na comunicação oral, conforme já identificado por Nascimento (2018)

O professor acadêmico, ao solicitar um seminário para o universitário, tem uma representação social e subjetiva deste como: instruído, maduro e experiente na realização de seminários, pois, o docente projeta a imagem de que o aluno já apresentou outros seminários, antes, na fase de Educação Básica. Assim, não realiza atividades didáticas com o objetivo de desenvolver capacidades de linguagem para a comunicação em um seminário. (NASCIMENTO *et al.*, 2018, p. 727)

No mesmo estudo, os autores afirmam que o ensino das competências da comunicação oral tem sido negligenciado na Educação Básica, o que derruba a crença de proficiência do graduando. Dessa forma, precisamos repensar nossas práticas relacionadas ao SA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professoras e pesquisadoras, esta pesquisa contribuiu para que pudéssemos olhar para o SA por meio de diversas perspectivas que revelam os processos e estratégias de retextualização. Assim, nos fez reavaliar nossas práticas didáticas ao refletirmos sobre formas de trabalho com o gênero que abordem as estratégias mencionadas, desenvolvendo as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto necessárias na produção do SA.

Em relação ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita na educação superior, este estudo tem potencial para contribuir com a ressignificação da prática educativa, pois os dados revelam que há falhas no processo de produção do SA nestes cursos em foco. Tais falhas apontam para a necessidade de sistematização e ensino do gênero e das estratégias envolvidas nos processos de retextualização. Neste sentido, o seminário pode deixar de ser concebido apenas como técnica ou método (SEVERINO, 2007) e passar a ser entendido como gênero oral em suas especificidades (LUZ, 2020), o que mudaria drasticamente a prática atual.

REFERÊNCIAS

- BUENO, L.; ABREU, C. de J. Gêneros orais na universidade: relato de uma experiência com o seminário. In: Synergies Brésil, nº 8 - 2010 pp. 119-125. Disponível em: <https://gerflint.fr>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- DELL'ISOLA, Regina. L. Péret. Retextualização de Gêneros Escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GOLDENBERG, Mirían. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.- 8 ed. - Riode Janeiro: Record, 2004.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1. Janeiro/Abril 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025. Acesso em: 25 nov. 2018.
- LUZ, A. C. V. Ressignificações do Seminário Acadêmico em cursos de Bacharelado na UFMT. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2020.
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola. 2009.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, março de 2003
- MEIRA, G. H. S. e SILVA, W. M da. Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: SILVA, W. e LINO de ARAUJO (org.). Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2016.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017, p. 1-18. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269092017000200507&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 25 nov. 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). *Por uma linguística aplicada (IN)disciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, D. D. *et al.* As diferenças entre seminário acadêmico e seminário escolar para o ensino/aprendizagem do gênero na educação básica. *Anais do Simpósio Internacional de Linguagens Educativas- SILE*, mai. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, [2004] 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. – 23 ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. *Com a palavra, o aluno: processos de retextualização na exposição oral acadêmica*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Marcelo Clemente. *O Letramento Escolar: descrição de uma proposta de ensino do Seminário*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) –Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

TRAVAGLIA, Neusa. *Tradução retextualização – a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.



Introdução ao processo de construção da pesquisa científica

Introduction to the scientific research construction process

Luiz Berber Costa

*Ciências Ambientais - Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente –
PPGSTMA (Universidade Evangélica de Goiás- Unievangélica)*

<http://lattes.cnpq.br/1802454113088351>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.154.2

RESUMO

A pesquisa científica é uma ação humana cujo propósito é encontrar respostas para os problemas ou questões significativas que são propostas. O pesquisador utiliza-se do conhecimento anterior e manipula métodos, técnicas e outros procedimentos a fim de obter resultados pertinentes às suas inquições. Um processo de pesquisa deve iniciar-se com um plano de trabalho que, propicia ao pesquisador a ampliação do seu horizonte e uma melhor compreensão quanto ao caminho que terá que seguir até alcançar a meta. O objetivo deste trabalho é oferecer um enquadramento geral, com caráter de primeira aproximação, que localize o leitor e lhe permita uma visão global ou holística das diferentes etapas, fases, momentos que constituem um processo de pesquisa. Para a organização deste estudo, fez-se criterioso levantamento bibliográfico na literatura científica, a partir da compilação de trabalhos publicados em revistas, livros especializados e em bases de dados pertinentes. Em consequência, como resultado, essa visão global permite ao leitor esquematizar globalmente o processo, e logo, aprofundar-se em cada uma das etapas pertinentes. Dessa forma, considerando que o entendimento das diferentes etapas, assim como a escolha do método que melhor se aplica à questão da pesquisa e aos seus objetivos, sugeriu-se um enquadramento geral que propicia ao leitor uma visão geral das diferentes etapas e fases, tão fundamentais para a obtenção do êxito quando da realização de um projeto de pesquisa científica.

Palavras-chave: enquadramento geral. pesquisa científica. processo de construção.

ABSTRACT

Scientific research is a human action whose purpose is to find answers to significant problems or questions that are proposed. The researcher uses previous knowledge and manipulates methods, techniques and other procedures in order to obtain relevant results to his inquiries. A research process should start with a work plan that allows the researcher to broaden his horizon and a better understanding of the path he will have to follow to reach the goal. The objective of this work is to offer a general framework, with a first approximation character, that locates the reader and allows him a global or holistic vision of the different stages, phases, moments that constitute a research process. For the organization of this study, a careful bibliographic survey was carried out in the scientific literature, based on the compilation of works published in magazines, specialized books and in relevant databases. Consequently, as a result, this global view allows the reader to outline the process globally, and then to delve into each of the relevant stages. In this way, considering that the understanding of the different stages, as well as the choice of the method that best applies to the research question and its objectives, a general framework was suggested that provides the reader with an overview of the different stages and phases, as fundamental to achieving success when carrying out a scientific research project.

Keywords: general framework. scientific research. construction process.

INTRODUÇÃO

A ciência surge no âmbito humano como uma escassez de saber o porquê dos acontecimentos (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 84), como um modo de compreender e analisar o universo através de um agrupamento de técnicas e métodos. Considerando a etimologia das

palavras, ciência significa “conhecimento”, todavia, vale ressaltar que nem por inteiro os conhecimentos são científicos nem pertencem à ciência, como por exemplo, os vulgares. (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 16) afirmam que:

A ciência é um modo de entender e analisar o domínio empírico, envolvendo o arcabouço de procedimentos e a procura do conhecimento científico pelo uso da consciência crítica que levará o investigador a distinguir o fundamental do superficial e o relevante do secundário.

A trajetória pela qual se propõe a obter o saber científico deve sempre ser orientada por procedimentos técnicos e metodológicos bem definidos visando prover subsídios necessários na procura de um resultado presumível ou improvável para a condição pesquisada, além de ajudar na detecção de deslizamentos e no veredito do cientista.

A investigação científica é o emprego prático de uma série de procedimentos objetivos, aplicados por um pesquisador (cientista), para o desenvolvimento de um experimento, a fim de gerar um novo conhecimento, bem como integrá-lo àqueles pré-existentes (BARROS *et al.*, 2002); (KÖCHE, 1997). Constitui-se, portanto, em etapas ordenadamente dispostas, de maneira coerente e racional, as quais o pesquisador deverá conhecê-las para aplicá-las convenientemente.

Estas etapas, de maneira sucinta, incluem desde a seleção do tema a ser pesquisado, o planejamento da investigação, o desenvolvimento da metodologia escolhida, a coleta e a tabulação dos dados, a avaliação dos resultados, a formulação das conclusões, até a propagação de seus resultados (SILVA, 2001).

Assim, objetiva-se a organização essencial de uma pesquisa científica, assim como, os vários tipos de pesquisa e os traços gerais para o desdobramento de um projeto. O corrente trabalho foi realizado cumprindo os critérios de consulta básica, tipo bibliográfica, com perspectivas qualitativas com o objetivo de facilitar a compreensão e apresentar de maneira concisa os elementos mais substanciais sobre metodologia da investigação científica.

A disposição de uma pesquisa científica inclui a escolha do tema, a elaboração e a realização operacional do projeto, a ordenação do material coletado, o exame e discussão dos resultados, a elaboração do documento final e divulgação dos resultados (SILVA, 2004). Geralmente, pesquisadores iniciantes costumam confundir as fases para a realização de uma investigação científica com a produção de um projeto de pesquisa, ou seja, confundem o protocolo com o projeto.

Um planejamento de pesquisa é unicamente um dos componentes de uma regra de pesquisa, o qual deve ser extremamente abrangente e composto de inúmeros documentos, inclusive pelo respectivo projeto de pesquisa.

O regimento de pesquisa é o documento onde estarão previstos inteiramente os passos para o desenrolar da pesquisa, é a peça utilizada pelo investigador para o pedido de recursos financeiros e, também, um guia prático a ser usado para organizar a investigação de forma lógica e eficiente. Já o projeto de pesquisa é um documento mais restrito, onde estarão descritas as totalidades dos procedimentos que ocorrerão na aplicação da metodologia escolhida no delineamento da pesquisa, a qual deverá ser aclarada no protocolo (HULLEY, 2003; CUMMINGS, 2003).

No projeto, deverão constar as várias fases da aplicação do método, embora possa, também, envolver partes em comum com o protocolo, tal como o exame da literatura, os propósitos etc. Assim, de modo resumido, podemos dizer que o regramento é responsável pelo roteiro da pesquisa, ao mesmo tempo que o projeto é o encarregado pela execução da mesma.

Portanto, para o cumprimento de uma pesquisa com a austeridade científica que o modo requer, pressupõe-se que o investigador escolha um tema de sua preferência, defina o problema a ser investigado, elabore um plano de desempenho consistente e, após a realização operacional desse plano, compile e analise as conclusões obtidas, e escreva um relato final, o qual deve ser delineado de forma bem planejada, lógica e conclusiva (MARCONI, 2001). Todos estes procedimentos deverão ser executados em etapas.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente é baseada em pesquisa bibliográfica envolvendo o estado da arte do assunto, foi realizada cumprindo os critérios de consulta básica, tipo bibliográfica, com perspectivas qualitativas com o intuito de facilitar a compreensão e apresentar de maneira concisa os elementos mais substanciais sobre metodologia da investigação científica.

Todo processo de pesquisa, formalmente falando, inicia-se com um plano ou projeto de trabalho. Este serve ao pesquisador para ampliar seu horizonte e compreender melhor o caminho que terá que seguir até alcançar a meta. Para o desenvolvimento da pesquisa em questão, procedeu-se a criterioso levantamento bibliográfico na literatura científica, a partir da compilação de trabalhos publicados em revistas científicas, livros especializados e outros, donde foram escolhidos planos de pesquisa e suas respectivas fases de alguns autores especialistas, com grande conhecimento no tema desta pesquisa, assinalando os passos que devem dar-se, por sinal muito similares entre si, embora com algumas nuances, a saber: (CARDONA, 2002; FOX, 1981; MACMILLAN e SCHUMACHER, 2005; HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO e BAPTISTA, 2003). Constatou-se, ainda, que todos eles, assinalaram de forma coincidente que:

... estas fases não constituem nem uma lista exaustiva nem uma ordem inamovível em sua sequência, de forma que será habitual encontrar sobreposições entre as mesmas e mudanças na ordem. As circunstâncias que acontecem no desenrolar da pesquisa e os achados que se vão encontrando serão os que determinam a disposição definitiva da sequência.

FOX (1981, p. 56) propõe um plano de pesquisa apoiado em uma série de etapas sequenciadas em três partes:

Primeira Parte: Elaboração do plano de pesquisa.

Etapa 1 . Ideia ou necessidade impulsora e área problemática.

Etapa 2 . Exame inicial da Bibliografia.

Etapa 3 . Definição do problema específico da pesquisa.

Etapa 4 . Estimativa do êxito potencial da pesquisa proposta.

Etapa 5 . Segundo exame da Bibliografia.

Etapa 6 . Seleção do enfoque da pesquisa.

Etapa 7 . Formulação das hipóteses da pesquisa.

Etapa 8 . Seleção das técnicas e da metodologia de coleta de dados.

Etapa 9 . Escolha e preparação dos instrumentos de coleta de dados.

Etapa 10. Desenho do pano de coleta de dados.

Etapa 11 . Descrição do plano de análise de dados.

Etapa 12 . Identificação da população e da amostra a utilizar.

Etapa 13 . Estudos (guia do enfoque), método e equipamento de coleta de dados e do plano de análise destes.

Segunda Parte: Execução do plano de pesquisa.

Etapa 14 . Execução do plano de coleta de dados.

Etapa 15. Execução do plano de análise de dados.

Etapa 16 . Preparação dos relatórios de pesquisa.

Terceira Parte: Aplicação dos resultados.

Etapa 17. Divulgação dos resultados e proposta de providências de ação.

Continuando com outras propostas de plano de pesquisa, apresentamos a do CARDONA (2002, p. 34).

Etapa 1. Problema geral da pesquisa.

Etapa 2. Revisão da Pesquisa Prévia sobre o tema.

Etapa 3. Formulação da hipótese.

Etapa 4. Desenho do estudo com seus compartimentos.

Etapa 5. Resultados e sua Credibilidade.

Etapa 6 . Conclusões.

Os autores Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista (2003) definem uma sequência de passos outros:

Passo 1 : Conceber a ideia a pesquisar.

Passo 2 : Exibir o problema de pesquisa.

- Estabelecer os objetivos de pesquisa.
- Desenvolver as perguntas de pesquisa.
- Justificar a pesquisa e analisar sua viabilidade.

Passo 3 : Elaborar o enquadramento teórico.

- Revisar a literatura considerando, pesquisá-la, obtê-la, consultá-la, extraíndo e reco-

lhendo a informação de interesse e construir o enquadramento teórico.

Passo 4 : Definir o tipo de pesquisa.

- Definir se a pesquisa se inicia com exploratória, descritiva, correlacional ou explicativa e até que nível chegará.

Passo 5 : Estabelecer as hipóteses e detectar as variáveis.

- Formular as hipótese.
- Detectar as variáveis, considerando a definição conceitualmente e operacionalmente.

Passo 6 : Escolher o desenho de pesquisa mais apropriado.

- Desenho experimental, pré-experimental ou quase-experimental.
- Desenho não experimental (transversal ou longitudinal).

Passo 7: selecionar a amostra.

- Identificar os participantes que vão ser medidos e delimitar a população.
- Escolher o tipo de amostra(probabilística, não probabilística).
- Definir o tamanho da amostra e aplicar o procedimento de seleção
- Obter a amostra.

Passo 8: Compilar os dados

- Definir a maneira adequada de selecionar os dados segundo a conjuntura da pesquisa.
- Elaborar o instrumento de medição e aplicá-lo.
- Apurar a validade e a credibilidade do instrumento de medição.
- Obter os dados.
- Codificar os dados.
- Criar um arquivo que contenha os dados.

Passo 9: Analisar os dados.

- Selecionar as provas estatísticas mais adequadas (segundo as hipóteses formuladas e os níveis de medição das variáveis).
- Elaborar o programa de computador para analisar dados : Utilizando um pacote estatístico ou gerando um programa próprio.
- Realizar as análises requeridas.
- Interpretar as análises.

Passo 10: Apresentar os resultados.

- Elaborar o relatório de pesquisa.
- Apresentar o relatório da pesquisa.

A seguir, definem-se as fases que a nosso ver são mais próximas à realidade que vive o pesquisador, tomando como referência as expostas por MacMillan e Schumacher (2005, p. 16).

De forma geral, estas fases se efetivam em:

Fase 1. O surgimento da ideia de pesquisa.

Fase 2. A escolha do tema.

Fase 3. A execução do problema, os objetivos, as perguntas e as hipóteses da pesquisa.

Fase 4 . Produção do enquadramento teórico.

Fase 5 . Configuração da estratégia metodológica.

Fase 6 . Colheita de dados ou trabalho de campo.

Fase 7 . Exame e interpretação dos dados.

Fase 8 . Preparação do relatório ou memorial de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na proposta de Fox (1981, p. 56) observamos que o autor inclui dentro da primeira parte, centrado no desenho do plano ou projeto, um segundo exame da bibliografia (Etapa 5), que não o distingue explicitamente de uma primeira aproximação à leitura (Etapa 2). Esta imersão na bibliografia que realizamos, uma vez que já definimos o tema, e que seria correspondente a etapa 5, desde nossa perspectiva corresponderia à Parte de execução propriamente dita. Em todo o caso, como parte do projeto, pode-se planejar essa busca bibliográfica, identificar e organizar em relação a que temas, categorias, contextos seriam interessantes dentro da quadro de pesquisa, mas este exame bibliográfico mais profundo vai além de uma fase de planejamento.

Algo que não está explícito neste processo, de perspectiva do autor referido, é a dimensão temporal. Quer dizer, em que tempo desenvolveremos cada uma dessas etapas, qual será o cronograma preliminar do processo? Geralmente, a realidade ultrapassa nosso planejamento temporário, mas neste momento do plano ou projeto, é factível pensar em pautas de tempos necessários para etapas previstas. Sobretudo considerando que a temporalidade é uma variável que condiciona as pesquisas e, portanto, as fases que possamos projetar.

Se tivermos limites de tempo já prefixados para realizar uma pesquisa, temos que ajustar o desenho do projeto considerando esta variável. E a maneira de calibrar nossas possibilidades de execução do projeto no tempo disponível consiste na identificação no cronograma preliminar de cada uma das fases.

Continuando com outras propostas de planos do processo de pesquisa, citamos Cardona (2002, p. 34). Este autor inicia o processo com o problema geral da pesquisa, ao que segue a revisão da pesquisa prévia sobre o tema, a formulação da hipótese, o desenho do estudo com todos seus compartimentos, os resultados e sua credibilidade, terminando com as conclusões.

A proposta de Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista (2003) define uma sequência de passos outros, desfrutando de certo grau de exaustividade, da mesma forma, que a inicialmente apresentada – Fox 1981, é mais relacionada aos desenhos que classicamente se identificaram com a pesquisa positivista, ou de corte quantitativo.

Observamos, além disso, uma ausência na qual, em nosso ponto de vista, é necessário insistir: a necessária consulta bibliográfica ao conceber a ideia de pesquisa, e/ou consultas a pessoas que tenham trabalhado o tema.

Na sequência, definimos as fases que a nosso ver, são mais próximas à realidade que vive o pesquisador, tomando como referência as expostas por MacMillan e Schumacher (2005, p. 16). É uma sequência orientadora, que se irá moldando em função do rumo que tome a investigação e das características pessoais. Insistimos neste último aspecto: seu caráter orientador e, portanto, a flexibilidade que admite qualquer desenho da pesquisa.

Fase 1. O surgimento da ideia de pesquisa:

Como parte de uma inquietação, uma necessidade, uma busca ou qualquer outra situação que leve o investigador a pensar em realizar uma pesquisa. A fonte que origina a ideia do pesquisador pode ser a mais insuspeita. Por exemplo, pode ser justamente uma situação problemática notificada em seus contextos próximos: profissional, laboral, formativo.

Fase 2. A escolha do tema:

Ideia inicial do pesquisador se inscrever em um tema amplo ou em um conjunto deles, dos quais, depois de analisar bem, o que deseja, escolherá o definitivo. Este processo, que costuma ser uma cotação de ideia, supõe realizar uma busca inicial – leituras, consultas - que nos permita descobrir a novidade ou pertinência de sua abordagem. Realizamos aqui uma primeira correção bibliográfica, que tem um jeito de leitura flutuante. O objetivo é produzir uma proximidade ao tratamento do tema que estamos expondo, para perceber até onde é um tema novo ou se, pelo contrário, já foi amplamente tratado. Recordemos que uma pesquisa científica procura preencher um vazio de conhecimento: se trata de um tema muito conhecido, pode ser que incorramos no erro de repetirmos o que já existe. O que limitaria sem perplexidades o valor de nosso trabalho.

Fase 3. A execução do problema, os objetivos, as perguntas e as hipóteses da pesquisa:

Aqui o pesquisador tem que ocupar uma posição pessoal, um perigo calculado ao avaliar o contratempo que se está retratando e concretizá-lo, caso de seja necessário. Para isso, apoia-se nas leituras que realizou como o parte da escolha do tema, que lhe permitiram situar-se no campo de estudos que abordará, a partir de sua pesquisa. Não obstante, com uma submersão mais profunda na bibliografia, é possível que o dilema de pesquisa sofra outras modificações.

Expõe-se, então dois momentos chaves de revisão bibliográfica, vinculados ao problema. O primeiro deles, prévio a sua definição, com leituras que nos permitam definir o tema que vamos trabalhar e afiná-lo até que o convertamos em problema de pesquisa. E, posteriormente, um segundo momento de revisão bibliográfica mais profunda, centrada em todo o estudo referente aos termos do problema. Quer dizer, àquelas categorias, processos e contextos que este apresenta.

Da revisão mais profunda do enquadramento teórico podem derivar modificações da formulação do problema. Isso, condicionado pelo estudo de pesquisas precedentes que nos levam a reformular o que inicialmente tínhamos proposto.

Por exemplo, no paradigma sociocrítico, o problema apresenta-se com aspecto orientador e permanece livre durante todo o processo. Depois do problema, formulam-se os objetivos que permitirão ao pesquisador tomar as deliberações oportunas e ir fluindo na pesquisa.

As perguntas são interrogantes vinculadas aos objetivos específicos, que servem como guia durante o processo de trabalho. Por sua parte, as hipóteses são possíveis respostas ao problema de pesquisa e, nesse sentido, proporcionam-nos caminhos de pesquisa. As hipóteses servirão para elencar duas ou mais variáveis, e serão medidas ao correr da pesquisa. Diferente deste caso, nas pesquisas de caráter mais qualitativo, alguns autores falam de hipóteses de trabalho, que se vão modificando ao longo do estudo. Dado o estreito vínculo entre cada um desses elementos e o problema de pesquisa, é importante centrar este último mediante uma pergunta clara e direta, em que apareçam os elementos básicos ou chaves da pesquisa. É pertinente traçar uma linha de união temas, título, problema, objetivos, perguntas e hipótese. Isto ajudará a descobrir indefinições e desajustes, já que através dessas partes deve figurar uma coerência clara.

Fase 4. Produção do enquadramento teórico:

Esta etapa é vital em qualquer pesquisa e chave para as etapas de cunho metodológico, análise e interpretação da informação. Permite elaborar o contexto presumível da pesquisa, ao classificar um estado da arte dos elementos fundamentais do problema de pesquisa. Supõe uma revisão profunda na bibliografia, focada nas categorias, nos processos e nas variáveis chaves.

Como assinala Hernández Sampieri *et al.* (2003), a revisão da bibliografia consiste em detectar, adquirir e consultar o material de literatura e outros que podem ser importantes para os propósitos do estudo, assim como em obter e recolher a informação significativa e necessária que coincida com o nosso problema de verificação (disponível em diferentes tipos de documentos).

Embora em uma fase da pesquisa nos focamos na produção do enquadramento teórico, é uma atividade que se mantém durante toda a pesquisa: fecha-se com o estabelecimento das conclusões do estudo.

Fase 5. Configuração da estratégia metodológica:

Uma vez que definimos o que investigar e contamos com um estado da arte pertinente ao tema, adentramos na estratégia metodológica. Esta inclui a definição do linha de pesquisa e a definição operacional das variáveis do estudo e sua medição.

A estratégia metodológica centra-se no parecer operacional das variáveis do estudo, especificando os indicadores de determinação para cada uma delas, no sentido de responder à questão: como vamos estimar isto que definimos conceitualmente? .

Os métodos, técnicas e instrumentos que nos permitirão conhecer o que estamos pesquisando, são elaborados, bem como define-se a amostra com a qual irá se trabalhar. Como elemento da estratégia metodológica, temos também que descrever os procedimentos para a

crítica da informação recolhida.

Esta é outra das interrogações que temos que formular e responder nesta fase de traçado metodológico: como vamos processar a informação recolhida? Que procedimentos empregaremos?

Fase 6. Colheita de dados ou trabalho de campo:

Realiza-se mediante estratégias metodológicas definidas anteriormente, de acordo com a essência do problema. É primordial ter em conta a validade de confiabilidade dos mesmos.

Fase 7. Exame e interpretação dos dados:

A partir dos procedimentos de apreciação caracterizados na estratégia metodológica, processamos a totalidade das informações produzidas no âmbito do trabalho. Para a análise dos elementos coletados podemos utilizar tabelas, figuras, diagramas ou outros vários tipos de representação que favoreça uma fácil interpretação do que se angariou ao longo da pesquisa uma vez finalizada.

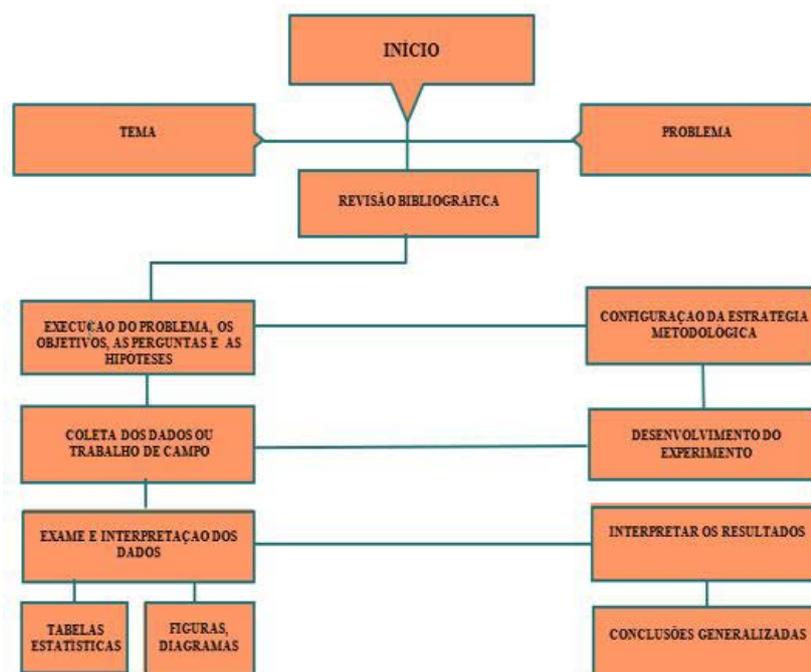
Fase 8. Preparação do relatório ou memorial de pesquisa:

Convém ter pensado que tipo de súpula vai se apresentar, a quem vai ser direcionado e as respectivas formações dos leitores. Em função deste dado. Ajusta-se o discurso. Sem esquecer de dar respostas, às colocações gerais realizadas.

Embora nesta descrição das etapas do processo de diagnóstico colocamos a elaboração dos relatos ao final, geralmente, os executores começam a escrita em fases prévias. Por exemplo quando se constrói o enquadramento teórico, redige-se um primeiro rascunho desta seção, embora não se tenha ainda realizado o trabalho de campo, nessa análise dos resultados.

A seguir representamos essas etapas em um esquema gráfico.

Figura 1 – Esquema gráfico com as diferentes etapas do processo de pesquisa científica.



Fonte: Autoria própria (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algo que define o mecanismo de pesquisa é seu programa de planejamento. Embora tenhamos que aceitar a incerteza, especialmente naqueles estudos ilustrados a partir de uma orientação indutiva. Do mesmo modo, temos que ser capazes de captar o emergente, aquilo que inicialmente não havíamos previsto, e o incorporá-lo ao processo de trabalho.

A pesquisa deve ser sempre atrativa, estimulante, reflexiva e uma provocação para o pesquisador que, ao mesmo tempo que se introduz nela e conhece a realidade pesquisada, irá incrementando competências para realizar todo o processo de pesquisa.

Enfatiza-se a complexidade do processo, pois não se considera a pesquisa como um processo linear ou sequencial, do princípio ao fim. Sua natureza está mais relacionada com a interrelação e recursividade existente entre seus diferentes momentos, avanços, e regressos a etapas anteriores, emergenciais que condicionam redefinições, retornos ao campo de estudo, novos olhares sobre os dados produzidos.

A pesquisa não é um processo linear. A leitura de uma escrita em uma fase adiantada do estudo pode levar-nos a questionar maneiras em que tenhamos conceitualizado e operacionalizado algo, como consequência, essa situação pode provocar a volta para o campo de estudo, a procurar novos dados, que analisaremos e interpretaremos com o restante da informação produzida. O ponto final do relatório de pesquisa constitui apenas o encerramento parcial de um processo que, na medida em que se difunda, apresente, discuta, certamente sairá enriquecido.

REFERÊNCIAS

Barros Neto, Benício de; Scarmínio, Ieda S. e Bruns, Roy E. Como fazer experimentos: pesquisa e desenvolvimento na ciência e na indústria. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

Cardona, M. C. (2002). Introducción a los métodos de investigación em educación. Madrid: EOS.

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

CERVO Amado Luiz; BERVIAN Pedro Alcino. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002

Köche, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Silva, Edna Lúcia da. e Menezes, Estera M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3ª ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

Silva, Cassandra Ribeiro de O. Metodologia e organização do projeto de pesquisa: guia prático. Fortaleza, CE: Editora da UFC, 2004.

Hulley, Stephen B.; Newman, Thomas B. e Cummings, Steven R. Primeira Parte: Anatomia e Fisiologia da Pesquisa Clínica. In: Hulley, Stephen B.; Cummings, Steven R.; Browner, Warren S. *et al.* Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. p: 21-34.

Cummings, Steven R.; Browner, Warren S. e Hulley, Stephen B. Elaborando a questão de pesquisa. In: Hulley, Stephen B.; Cummings, Steven R.; Browner, Warren S. *et al.* Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. p: 35-41.

Cummings, Steven R.; Newman, Thomas B. e Hulley, Stephen B. Delineando um Estudo Observacional: Estudos de Coorte. In: Hulley, Stephen B.; Cummings, Steven R.; Browner, Warren S. *et al.* Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. p:113-124.

Marconi, Marina de Andrade e Lakatos, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. 6ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

Fox, D. (1981). El processo de investigación em educación. Pamplona: Eunsa.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1998). Metodologia de la investigación. México: McGraw-Hill.

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Regras gerais da Associação Brasileira de Normas Técnicas - NBR 6023.



O professor e os conflitos ideológicos entre o professor e o aluno sobre o ensino na língua portuguesa

João Paulo de Oliveira

Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2015) e mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2017). Pesquisador participante do Núcleo de Estudos em Análise do Discurso (NEAD-UNEMAT), Pesquisador participante do Núcleo de Estudos em Análise do Discurso (NEAD-UEMS) Grupo de Pesquisa em Inovação e Tecnologias na Educação (GPINTEDEC). Curso Superior Tecnológico em Radiologia from Universidade José do Rosário Vellano (2003). Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3348-924X>. Artigo publicado na Revista WebDiscursividade, edição nº 17 janeiro de 2016 artigo recebido até 30/11/2015 artigo aprovado até 30/12/2015

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.154.3

RESUMO

O presente estudo possui como objetivo geral analisar a representação discursiva que o Professor de Língua Portuguesa possui de si e de sua prática. Procurando analisar no discurso do Professor de língua Portuguesa do ensino médio das escolas Estaduais do Município de Alto Araguaia-MT: a imagem discursiva que os professores de língua portuguesa têm de si; a imagem discursiva que os professores de língua portuguesa sobre o ensino os conflitos ideológicos sobre o ensino da mesma. Utilizaremos como metodologia de pesquisa a Análise de Discurso. Colocando o professor como “sujeito” e tornando seu “discurso” como “corpus” desta pesquisa.

Palavras-chave: discurso. professor. língua e imagem.

INTRODUÇÃO

Ao abordar a questão entre o sentido do ensino e o do aprendizado coloca-se em evidência a representação discursiva do professor, entendido aqui como “sujeito”, (PÊCHEUX, 1998) que, além de ocupar uma posição no discurso, designa aquele que teria habilidades para ensinar e, por conseguinte, transformar a realidade de seus alunos. No entanto, existem sentidos discursivos, entre os circulantes da sociedade, que emergem outras questões neste processo (sentido do ensino e aprendizado), em que o professor possui necessidade de obter resultados imediatos e satisfatórios, colocando-os no centro de uma disputa. Isto em oposição a teorias modernas, fazem com que o professor quebre os paradigmas da educação e tratando o aluno como *tabula rasa* constituindo-o em outro espaço discursivo – o de “sujeito ativo”

Tomando a sala de aula como primeiro aspecto de partida, a sala de aula torna-se um local de compartilhamento de ideias onde o professor e alunos se tornam sujeitos, compreendendo a língua não só no sentido dela, mas lançando um olhar sobre esta no sentido do seu funcionamento entre os membros da sociedade. No segundo aspecto, o aluno surge como um sujeito passivo em um processo determinado e coordenado unicamente pelo sujeito professor.

E neste processo que observamos um tensão discursivo entre estes sujeito no espaço escolar, gerando um desconforto na relação entre este membros da sociedade. Neste sentido, o objetivo deste artigo é analisar a representação discursiva do Professor de Língua Portuguesa da cidade de Alto Araguaia-MT, e identificar os discursos de identidade que o constituem. Segundo Orlandi (2013, p. 16), “os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística”.

O presente estudo baseia-se na teoria de Michel Pêcheux, utilizando-se da Análise de Discurso para sustentar as ideias aqui desenvolvida. Para isso se utilizou como fundamentação teórica a Análise de Discurso Francesa em que o professor é tratado como “sujeito”, o qual, de acordo com Orlandi: “é interpelado em sujeito pela ideologia para que ele produza seu dizer” (ORLANDI, 2013, p. 46). Assim tomamos o “discurso “do Professor de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Alto Araguaia- MT como “corpus” deste artigo.

ANÁLISE DE DISCURSO COMO BASE TEÓRICA

Os estudos com a Análise do Discurso tiveram início com “Voloshinov e Pêcheux”, (TAFARELLO; RODRIGUES, 2013, p. 60) e a sua prática “nos anos 60 do século XX” (ORLANDI, 2013, p.17). Para efeito de estudo é necessário distinguir a diferença que há entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, segundo Orlandi:

A análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. (ORLANDI, 2013, p. 17).

Portanto, a Análise de Discurso, procura compreender o texto em sua produção de sentidos. Durante os anos 60, os estudos da Análise de Discurso foram se constituindo em outros “espaços”. Espaços estes que se dão sobre o domínio de três disciplinas “Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (ORLANDI, 2013, p. 19). Pensando assim, a Análise de Discurso preocupa-se com a língua materializada, e passa a entender como o discurso é constituído e distribuído na sociedade, além de se preocupar como os falantes falam, isto tudo sem intervir na sua condição de produção.

A Análise de Discurso segundo Orlandi:

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca a Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2013, p. 20).

Desta forma, a Análise de Discurso articula o conhecimento histórico, o materialismo, a psicanálise e a ideologia: “Constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu novo conjunto: este novo objeto é o discurso” (ORLANDI, 2013, p. 20).

A escola

Em determinados momentos históricos, a educação sofreu algumas transformações, e a figura do professor passou a ser o sujeito que desempenha o papel pedagógico ideal na sociedade. Mas, provavelmente, este papel pedagógico ideal poderia ser para dissimular os ideais que existiam em uma determinada sociedade. Neste sentido, Aníbal Ponce esclarece que a educação, quando imposta, possui algumas finalidades, “1° destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga; 2° consolidar e ampliar sua própria situação de classe dominante; e 3° prevenir uma possível rebelião das classes dominadas” (PONCE, 2003, p. 36).

Segundo Ponce, os monastérios se tornaram as primeiras escolas, as quais desempenhavam duas funções: a primeira, a instrução de monges; e a segunda a instrução da plebe. Essa última tinha por objetivo: “Familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (PONCE, 2003, p. 89). Portanto, não se ensinava os camponeses a ler nem a escrever.

Durante a Idade Média, houve o interesse dos nobres pelo ensino das escolas (monastérios), a educação passou também a ser destinada à instrução desta classe social, em que os monastérios tornaram-se internatos.

Com as transformações econômicas do século XI, a Igreja começou a deslocar as esco-

las monásticas para escolas catedrais. Passando, assim, o ensino a ser de responsabilidade do clero secular. Ainda neste século, com o triunfo dos burgueses mais ricos na educação, e uma pequena porcentagem de burgueses em ascensão começam a invadir as escolas à procura de instrução, e a partir deste momento, “os magistrados das cidades começam a exigir escolas primárias que as cidades custeavam e administravam” (PONCE, 2003, p. 103).

Podemos observar, que durante muitos séculos a escola sofreu grande influência na cultura e na forma de ensinar pela igreja. Porém, durante o período de 1501, já com a grande reforma Luterana, surge a figura de “Jacob Wemplefling” (MONACORDA, 2001 p.196) que propunha aos governantes da Alemanha “um projeto de ginásio para cidade” (Idem, Ibidem). No que observamos durante esta época é a importância da reforma Luterana, para constituição este espaço discursivo o “escolar”.

No entanto para Lutero a escola deveria ser “voltada também a instrução de meninos destinados não a continuação dos estudos mas ao trabalho”. (MONACORDA, 2001 p.196)

Com as transformações políticas e sociais ao longo do tempo as instruções começaram a atingir diversos níveis: infantil, elementares e escolas técnicas e universitárias segundo Monacorda.

Com o surgimento da revolução burguesa, surge a escola nova por onde organiza um sistema de ensino direcionado ao trabalho e aos elementos educacionais. Assim depois de um período esta escola passou a chamar-se escola ativa segundo Monacorda.

A escola Norte Americana surge com grandes avanços porém se assemelha a escola ativa europeia segundo Monacorda. Desta forma a escola Americana não se distancia da escola europeia com o intuito de formação direcionada ao trabalho.

No século XX, com o fim da grande primeira guerra o mundo começa se transformar alguns países iniciam projetos para reforma escolar. Desta forma aparecem novas tendências pedagógicas, divergindo com diversos ideais ensinados ainda pelas escolas católicas. Desta forma segundo Monacorda,

enquanto a pedagogia católica tenta renovar-se e os marxistas experimentam o encontro entre as rigorosas teses de Marx sobre a relação instrução-trabalho e a prática alegre das escolas ativas, enquanto a escola no seu conjunto perpetua a sua cansada rotina (MONACORDA, 2001)

O amadurecimento destas novas tendências, será visível somente no final dos anos 60 segundo Monacorda. Desta forma a escola se torna essencial para o desenvolvimento da sociedade sem abrir mão da prática de produção e reprodução.

No Brasil como já sabemos, a escola aparece com a chegada dos jesuítas durante século XV, assim nossa escola durante um grande período não diferencia com a escola europeia. Com a modernização do Brasil observamos que a escola se reorganizou de diversas formas em seu sistema educacional.

Após a Revolução de 1930, um dos grandes avanços do setor da educação que se pode citar foi a criação do Ministério da Educação. Na Constituição de 1934 incluíram-se alguns pontos importantes:

“A educação como direito de todos; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos

estudantes necessitados etc.” (PELLET, 2006, p. 76). Junto à mencionada revolução, um grupo de educadores comprometidos com a renovação da educação no país reuniram suas ideias de ensino público totalmente laico e com formação superior: “todos os professores, mesmo do ensino primário devem ter formação universitária” (PELLET, 2006, p. 77). Tais ideias ficaram conhecidas através do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo.

Entre os anos de 1937 a 1945 foram realizadas mudanças significativas como, por exemplo, a lei orgânica do ensino normal por meio do Decreto-Lei n. 8.530 que possuía como uma de suas finalidades “formar professores para as escolas primárias”, sendo que o ensino do normal se organizava em dois ciclos: “O primeiro com a duração de quatro anos, formava regentes de ensino primário; e o segundo, de três anos, destinava-se à formação de professores primários” (PELLET, 2006, p. 76).

Até 1964, a Lei n. 4.024 de dezembro de 1961 empolgou o Congresso agitando as opiniões de duas correntes educacionais: os defensores das escolas públicas que estavam ligados aos movimentos da escola nova em oposição aos defensores da escola privada, ligados aos meios católicos (PELLET, 2006, p.101). Com a gratuidade da educação e direito a todos, à procura por instrução ficou maior com o passar das décadas. Com o aumento de alunos, surge a necessidade de também aumentar o número de professores que, segundo Geraldi (1997), viu-se uma “formação de professores em cursos rápidos “onde a formação destes professores ficaria marcada pelo despreparo dos profissionais da educação desta época (GERALDI, 1997, p. 124).

A fim de melhorar o desempenho dos professores, o governo ofereceu como suporte o livro didático, que seria de dois gêneros: “verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores”. (GERALDI, 1997, p. 125) Com acesso ao livro didático o professor entra em um processo de mecanização de ensino, seguindo os roteiros apresentados neste. No entanto, em face de tantos conflitos de ideias, observa-se que durante a transição de 1985 foi marcada pela a valorização dos profissionais da educação no artigo 206 da Constituição de 1988, valorização que fora reivindicada durante muitos séculos.

Enfim, desde a colonização do Brasil a educação foi processo de alguns pequenos grupos sem ter merecido ações de grande interesse daqueles que aqui se denominaram donos do país, até, possivelmente, o advento do movimento da Escola Nova. Porém com o aumento da população ao longo do tempo e com as reivindicações da sociedade com melhores condições de vida, saúde, educação, segurança, emprego etc. os governos tanto da velha quanto nova República modificaram as estruturas dessas instituições para atender minimamente as reivindicações relacionadas à educação.

No entanto, dentro deste processo de mudança de estrutura da escola, a identidade do professor ficou refém das normas que foram estabelecidas pelos governos de cada época. Aquele professor (padre jesuíta, mulher pobre, professor mal preparado), sempre esteve marcado pela desvalorização aos olhos da sociedade, talvez, a era de ouro do profissional da educação ainda esteja por vir após mais uma grande virada cultural não só no Brasil mais no mundo.

A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO NA VISÃO DE ALTHUSSER

Como já sabemos uma das intuições que pode ser considerada entre uma das mais importantes para a sociedade é a Escola. Para podermos entender como esta instituição funciona devemos observar alguns fatores importantes que levará a algumas reflexões futuras sobre a constituição deste espaço nos discursos dos professores na escola.

Althusser aborda que “Como Marx dizia, até uma criança sabe que se uma formação social não reproduz as condições da produção ao mesmo tempo que produz não conseguirá sobreviver um ano que seja” (ALTHUSSER, 1970, p. 9). Desta forma podemos considerar com esta citação que a formação social de uma criança inicia-se ao mesmo tempo do seu despertar escolar ou das coisas do mundo através da reprodução do que pode ser aprendida na escola ou no espaço social que vive. Assim a escola se torna um espaço por excelência de reprodução no sistema capitalista em que vivemos.

Como sabemos Marx concebe a estrutura da sociedade em dois níveis: infraestrutura e a superestrutura. No entanto ao que se refere nosso artigo o que nos interessa discutir é o fato escola fazer parte da superestrutura que garante a relação de produção e reprodução na sociedade. A partir deste contexto segundo Althusser que “é possível e necessário pensar o que caracteriza o essencial da existência e natureza da superestrutura” (Idem, 1970, p.29).

Quando se fala em aparelhos ideológicos de estado estamos abordando o que “compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc.,” (Idem,1970, p.43) a escola, e ainda segundo Althusser “os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam pela ideologia” (Idem, 1970, p.46).

Desta forma os Aparelhos Ideológico do Estado funcionam de forma que prevalece a ideologia afetando os sujeitos até certo ponto. Se observarmos segundo Althusser de um ponto de vista sobre a “classe dominante” (Idem, 1970, p.48) poderemos admitir que os Aparelhos Ideológicos do Estado podem funcionar como um Aparelho Repressivo de Estado através de “leis e decretos” (1970, p.48).

Porém, o que observamos no contexto histórico nenhuma nação consegue manter-se soberana no poder por muito tempo, sem que atinja repressivamente a classe dominada. E é assim que Althusser considera que “nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de estados sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1970, p. 48)

Portanto se pensarmos que todo aparelho Ideológico do Estado ter sido colocado na “posição do dominante” podemos considerar que aparelhada escola durante a lutas de classes sofre grande repressão por parte do Estado. E o que observaremos na próxima citação de Althusser:

Esta tese pode parecer paradoxal, se é verdade que para toda a gente, isto é, na representação Ideológica que a burguesia pretende dar a si própria e às classes que ela explora, parece evidente que o Aparelho Ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas não é a escola, mas o Aparelho Ideológico de Estado político isto é, o regime de democracia parlamentar nascido do sufrágio universal e das lutas dos partidos. (ALTHUSSER, 1970, p. 61)

Assim podemos considerar que a escola de certa forma que ela é uma instituição criada pela “classe dominante” (Idem, 1970, p. 48), para dissimular ou garantir a reprodução dos meios

de produção da classe dominante através da educação da classe dominada.

METODOLOGIA

Como já sabemos, o quanto é importante compreender como o discurso funciona ao ser articulado pelo professor de língua portuguesa, por isso, é tão importante os elementos ideológicos que atravessam sua produção. Desta forma, este artigo faz parte de uma pesquisa feita para analisar os discursos dos professores do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Alto Araguaia, Mato Grosso, por intermédio de dados coletados em questionários com perguntas discursivas, as quais, em seguida, foram agrupadas formando o *corpus* desta pesquisa.

Após ter sido delimitado o *corpus*, chega a hora de lançar o olhar para o discurso, onde ao ser analisado já produz questionamentos, procurando se posicionar diante do tema, antes levado a esquematizar dentro de “posições ideológicas colocadas em jogo” (ORLANDI, 2012, p. 43). Ilustrados os objetivos, foi necessário uma formulação de hipótese, dentro dos discursos, hipótese essas que levaram à percepção de já tê-la ouvido ou de tudo aquilo já ter sido dito antes, sendo isto resultado de que “há uma relação entre o já dito e o que se está dizendo que é o que existe entre o interdiscurso” (ORLANDI, 2012, p. 32) e também porque quando se fala filia-se “a redes de sentidos, mas não aprendemos como falá-lo ficando ao sabor da ideologia e do inconsistente” (ORLANDI, 2012, p. 34).

Assim para nossa análise, enumeramos o questionário que foi submetido o Professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio das Escolas Estaduais do Município de Alto Araguaia-MT, de forma que possa ajudar à identificar em seus discursos sentidos diversos ao proferir seus discursos.

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ALUNO COMO O OUTRO DE SUA PRÁTICA

A escola se configura como o espaço/meio por excelência de produção de sentidos nas relações do aluno e o professor. Porém as práticas discursivas ocorridas nesse espaço podem ser abaladas devido algumas tensões nas representações que um sujeito e outro (professor e aluno) tem de si, do outro e dos espaços ocupados por eles. Dessa forma podem ser vistas por “um” (professor) de uma forma e vista de maneira diferente pelo outro (aluno). No entanto, o sujeito professor de língua portuguesa constrói uma imagem que o aluno possui dele e de suas práticas ao mesmo tempo que considera uma imagem discursiva que aluno também possua de suas práticas como professor de língua portuguesa.

Assim, o professor, ao representar o aluno o faz de tal forma que recai sobre o aluno uma possível culpa por ele mesmo, não se interessar pela disciplina de língua portuguesa (47- desinteresse), (12- desinteressados). Entretanto observamos no discurso 47, que este desinteresse não se dá apenas neste momento, ele varia no tempo, este que é relatado pelo próprio professor (47-esta maior do que na minha época), assim o professor estabelece um percurso temporal que vai do passado (47- na minha época) ao futuro (47- professores futuros) procurando dissimular os sentidos pelo interesse dos alunos através do aprendizado da língua portuguesa de forma comparativa no decorrer da história apontando as dificuldades da prática como professor de lín-

gua portuguesa nos dias atuais.

Sobre a imagem do professor, observamos que o enunciado 48 (48-disciplina), coloca em evidência a autoridade do professor(autoridade que podemos considerar acerca da memória discursiva do professor aquela herdada dos métodos aplicados nada ortodoxos pelos padres, monges etc, onde os alunos deveriam ser verdadeiros cordeirinhos) frente ao aluno, embora os sentidos sejam outros, o sentido de disciplina circula no meio social como se portar bem, boas maneiras e também como “matéria da escola”, que o professor acredita, que o aluno não gosta .Contudo os alunos se veem obrigados (48- eles tem que perceber que é fundamental) (31-gostar do conteúdo) a compreender a importância da língua portuguesa, para apenas associá-las com outras disciplinas, que não são só, as ensinadas nas escolas, mas também as que associaram para as práticas no meio social(consideramos acerca das práticas sociais aquelas, proferidas por Lutero “voltada também a instrução de meninos destinados não a continuação dos estudos mas ao trabalho” assim como no art.1º parágrafo segundo da Lei Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 e ainda art.2º onde “A educação escolar devera vincular- se ao mundo do trabalho e à pratica social”, e no respectivo art.2º “ (...)seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”). Assim a disciplina de Língua Portuguesa é vista pelo professor como um alicerce (13-língua portuguesa é a base) erguido de tijolo em tijolo, visão esta que esta estabelecida entre o futuro da sociedade, pois sendo a “base” e não estabelece uma relação com as práticas sociais que a antecede.

Tendo como base a língua portuguesa, o professor se identifica como “sujeito” (ORLANDI, 2013) importante para sociedade, porem existem certos abalos nas estruturas (13-base) das relações entre o professor e a sociedade onde o aluno se configura como parte central destes conflitos (47-por parte deles), (48- eles não gostam de português) (12-são poucos que levam a sério) sobre o ensino da língua. O professor de certa forma reivindica sua importância através dos seus discursos sendo que se vê como sujeito “fundamental” para a compreensão e o ensino da língua que é articulado em seu meio social. Por isso a importância do método (65-Depende como é trabalhado com eles), no qual se trabalhado nos espaços discursivos, para satisfazer (65- tem que ter mais sedução) o aluno para saber o verdadeiro valor do aprendizado da língua.

Entretanto segundo Pêcheux é impossível continuar acreditando que o “sujeito” (professor de língua portuguesa), “produz conhecimento científico” (PÊCHEUX, 2010, p.171), na verdade são as atividades históricas do professor que faz com que ele produz seu conhecimento, sua importância e sua representação como sujeito para sociedade.

(47) “Há com muita dificuldade até por que, não só dificuldade mais desinteresse por parte deles esta maior do que na minha época do que eu era aluno ai o desinteresse esta maior, e o que os professore futuras terão maior desafios com que eles identifique ou aprende mais.” (E3, Q12)

(48) “Com certeza eles não gostam eles associam o professor com a disciplina e como eles tem muita dificuldades então eles não gostam de português eu acredito que eles tem que perceber que é fundamental.” (E3, Q13)

(12) “Olha é eu vejo que os alunos andam desinteressados, são poucos que levam a sério e os que levam a sério, eu vejo que eles tem gosto pela língua portuguesa e vejo que eles gostam.” (E1, Q12)

(13) “Eu acho que eles veem o professor de língua portuguesa responsável para ajudar a eles interpretar outras disciplinas, acho que a língua portuguesa é a base, e para eles a base para outras disciplinas.” (E1, Q13)

(31) “Igual eu falei alguns gostam de produzir e trabalhar a leitura então em razão de gostar do conteúdo e do professor, mais alguns não tem este prazer, já vem de berço, não tem o prazer de leitura e então não vai gostar da disciplina e do professor também.” (E2, Q13)

(65) “Depende como é trabalhado com eles, eles veem bem que eles leem tem que ter mais sedução, eles não interpretam nada, diferente, tem que fazer sentido é como eu era eu preciso convencer e esquecer que eu fui uma adolescente e como eu vou fazer para convencer. Um retorno imediato que como todo quer.” (E4, Q12)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os discursos dos Professores de Língua Portuguesa do Município de Alto Araguaia- MT, veremos que os sentidos produzidos em seu discursos derivam de sua posição ideológica além da sua formação. Por isso reafirmamos a tese de Pêcheux que diz: “As palavras, expressões proposições etc., mudam de sentidos segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2010, pp.146-147).

Os espaços discursivos (escolas) onde circulam os discursos deste sujeito (professor de língua portuguesa), se configuram como instituição onde os alunos se constituem como centro das tensões dos problemas que tematizam o objeto. Porém o professor de forma inconsciente, discursa sua própria história, relatando problemas que já são abordados à muitos anos sobre os princípios do desenvolvimento de uma sociedade através da educação. No entanto o que observamos poderia ser uma educação voltada aos ideais inspirados na organização de estados(países) com finalidade de possuir mão de trabalho especializado, pensando em um sistema político capitalista.

Assim, observamos os espaços discursivos onde se relacionam os alunos e professores que de certa forma estes sujeitos articulam seus discursos trazendo em seus enunciados uma certa tensão sobre o aprendizado da língua colocando em evidencia a imagem que o professor possui do aluno em relação as práticas de aprendizado neste espaço discursivo. Assim o professor estabelece uma relação temporal entre ele e o outro (professor e aluno) desta forma estabelecendo um jogo discursivo apontando as dificuldades de se ensinar a língua portuguesa durante muitos anos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Presença, 1970.

CAMARA Júnior, J Matoso. Dicionário de linguística e gramática. Editora Vozes Petrópolis, 2004.
MANACORDA, Mário Alighiero; História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso – princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes Editores, 11ª ed., 2013.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1995.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes, tradução de: José Severo de Camargo Pereira, 6ª ed, São Paulo: Editora Cortez, 1986, Coleção Educação contemporânea.

RODRIGUES, Marlon Leal, TAFARELLO, Paulo Cesar. Ideologia e Linguagem. In: MORALIS, Edileusa Gimenes. [et.al] (organizadores)- Linguagem, comunicação e cultura —Campinas, Editora RG,2013.



**Linguagem e semiótica nas práticas
sociais no acampamento da juventude
sem terra na curva do S**

**Language and semiotics in social
practices in the landless youth camp
at the S curve**

Batista do Nascimento da Silva

Mestrando do PPGEL – FAALC – UFMS

Sueli Maria Rocha da Silva

Doutora em Semiótica e Linguística Geral pelo Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (USP), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (UFMS).

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.154.4

RESUMO

Durante todos os anos, é realizado no mês de abril, o Acampamento Pedagógico da Juventude Sem Terra¹ Oziel Alves Pereira² na curva do S, local em que aconteceu o episódio do Massacre de Eldorado do Carajás, sudeste do Pará, em 17 de abril de 1996. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a relação entre a linguagem e a semiótica discursiva por meio da análise de uma prática social coletiva. Nosso objeto de estudo é determinado a partir da ação de ocupação da BR 155 [pista³] pela juventude Sem Terra nas tardes durante a realização do Acampamento Oziel Alves Pereira. Estabelecemos, de forma específica, os seguintes objetivos: i) conhecer, a partir do conceito de linguagem, os símbolos presentes nas ocupações da [pista] BR 155; ii) identificar os sentidos e seus significados durante as ocupações da [pista]; e iii) compreender, a luz da semiótica discursiva, a correlação do ato prático coletivo de ocupar com o estabelecimento da linguagem presente. A linguagem é posta em destaque como inseparável ao homem. Sua função está em estabelecer o que possa conceber como ato comunicativo – um instrumento de comunicação humana. Buscamos, portanto, evidenciar a função da linguagem e da semiótica numa relação apreendida enquanto prática social coletiva, de modo a, amparados pela teoria, determinar os conceitos defendidos por teóricos da linguagem e a luz da semiótica discursiva nos atos de ocupação da BR 155 – práticas sociais de linguagens coletivas.

Palavras-chave: linguagem. semiótica. práticas sociais.

ABSTRACT

Every year, during the month of April, the Pedagogical Camp of Landless Youth Oziel Alves Pereira is held at the S curve, where the Massacre of Eldorado do Carajás episode took place, southeast of Pará, on April 17th, 1996. The present work has the general objective of analyzing the relationship between language and discursive semiotics through the analysis of a collective social practice. Our object of study is determined from the occupation of BR 155 [track] by landless youth in the afternoons during the Oziel Alves Pereira Camp. We established, specifically, the following objectives: i) to know, from the concept of language, the symbols present in the occupations of [track] BR 155; ii) identify the senses and their meanings during occupations [of the track]; and iii) understand, in the light of discursive semiotics, the correlation of the collective practical act of occupying with the establishment of the present language. Language is highlighted as inseparable from man. Its function is to establish what it can conceive as a communicative act – an instrument of human communication. We seek, therefore, to highlight the function of language and semiotics in a relationship apprehended as a collective social practice, in order to, supported by theory, determine the concepts defended by language theorists and in the light of discursive semiotics in acts of occupation of BR 155 – practices of collective languages.

Keywords: language. semiotics. social practices.

¹ O Acampamento Pedagógico Oziel Alves Pereira é um ambiente que simboliza resistência, formação e diálogos da juventude do MST, tendo como legado a memória dos 19 trabalhadores sem-terra que foram brutalmente assassinados pela polícia militar em 17 de abril 1996. SILVA, Alan Leite da. <Disponível em [https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/](https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/)>. Acesso em 20/11/2020.

² Jovem Sem Terra que foi tortura e assinado pela PM do Estado do Pará em 17 de abril de 1996 – Massacre de Eldorado. Para melhor conhecimento sobre Oziel Alves Pereira - <https://mst.org.br/2020/04/17/o-jovem-que-ousou-doar-a-vida-por-uma-caoa-coletiva-oziel-alves-pereira/>>. Acesso em 05/01/2021.

³ Nomeação que os participantes do acampamento dão ao ato de ocupação da BR 155.

INTRODUÇÃO

Primeiramente, cumpre evidenciar que buscar compreender a linguagem exige bastante esforço, dada a sua complexidade. A linguagem apresenta uma completude ao ser e ao estar do homem no mundo, seja do seu fazer prático das mais diversas ações cotidianas, seja do seu pensar e agir como sujeito social de experiências e vivências coletivas em sociedade. A linguagem é inerente ao homem como sujeito que cria e recria o meio que ocupa por meio da sua competência linguística. A língua é um instrumento indispensável e indissociável no caminhar do ser humano desde seu nascer e permeia toda sua existência. Porém, para compreendermos a língua primeiro é necessário compreender-se como a própria linguagem, no seu mais sublime ato de expressão humana, é entendida como um conjunto de práticas sociais que constitui o cenário representativo do homem em sociedade.

Na mesma dimensão, compreendemos a semiótica como teoria ocupada e no mesmo instante preocupada por meio de sua atuação em explicar os mecanismos de apreensão e de produção do sentido dado como conhecimento humano se forma nos mais diversos contextos das práticas de linguagem, sejam elas verbais ou não-verbais. Ela é uma teoria da significação que ganha contexto referencial na semiótica greimasiana, inicialmente, permeando os mais diferenciados olhares em relação seu foco de atuação como teoria que explica o sentido, de modo a conhecer e seu resultado – o conhecimento – nas mais diversas formas de partilha dos saberes do ser humano.

Este artigo busca como objetivo geral analisar a relação entre a linguagem e a semiótica discursiva, mediante suas definições, tomando por base a abordagem do conceito de linguagem e o objeto de estudo da semiótica a partir da ação de ocupação da BR 155 [pista] pela juventude Sem Terra nas tardes dos dias 15 e 16 de abril de 2022, durante a realização da 16ª edição do Acampamento Oziel Alves Pereira. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: i) conhecer, a partir do conceito de linguagem, os símbolos presentes nas ocupações da [pista] BR 155; ii) identificar os sentidos e seus significados durante as ocupações da [pista]; e iii) compreender, a luz da semiótica discursiva, a correlação do ato prático coletivo de ocupar com o estabelecimento da linguagem presente. Tomamos a linguagem no seu sentido geral de existência intrínseca ao homem. Dessa forma, o homem é entendido como sujeito de práticas linguísticas e extralinguísticas sociais e coletivas no universo da comunicação e da significação que constitui o seu mundo.

O desenvolvimento deste trabalho norteou a leitura analítica de autores que nos seus estudos apresentaram proposições relevantes acerca da constituição da linguagem como objeto do saber, do conhecimento e da comunicação humana, inseparável do homem na sua vida cotidiana, inerente a prática humana e ao homem em sua comunicação intersubjetiva, tais como: Benveniste (1976); Bertrand (2003); Fiorin (1998 e 2017); Fontanille (2008); Greimas e Courtés (1979); Heidegger (2003); Hjelmslev (1975). Buscamos evidenciar a linguagem e a semiótica presente nas ações coletivas no ato de ocupar a BR 155 nas tardes durante a realização do Acampamento Pedagógico da Juventude Sem Terra Oziel Alves Pereira. De igual modo, para atingirmos tais propósitos, nos valem da semiótica discursiva (GREIMAS e COURTÉS, 1979) como teoria concebida em estudar o sentido – a nomeando como teoria da significação.

LINGUAGEM E SEMIÓTICA

“A linguagem é objeto do saber.” A. L. Greimas e J. Courtés (1979)

É no evidenciar a linguagem como um objeto do saber apontado por Greimas e Courtés (1979) que inferimos a intencionalidade dialógica na abordagem que se insere a associação da língua como intrínseca ao homem e ao seu fazer como prática social coletiva. A linguagem é a consolidação do saber resultado da inter-relação de dependência dessas partes, inseparáveis pela natureza de suas existências e vivências. Olhar a linguagem acena numa correlação de definição da mesma a priori, com interesse a partir do diálogo entre as definições da linguagem como resultado do processo em curso homem e língua na efetivação construtiva da análise pressuposta de comunicação humana.

Conceber a linguagem como um objeto puramente do saber, leva primeiro a compreender que a mesma se faz e refaz numa recorrência interativa do homem como sujeito usuário de uma língua, o homem instrumento da língua. A língua permite vida ao homem, assim, a língua é viva a partir da existência humana. A linguagem é a essência que permite a condição particular do homem de ser e estar no mundo – mediatizado por símbolos. Segundo Benveniste, (1976, p. 27), “a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de simbolizar”. O autor tem como referência que a linguagem representa a categorização de simbolizar –, uma faculdade de símbolos na produção de sentido e interpretação do discurso. O resultado desse exercício da linguagem o estabelecimento de significação, “sendo a linguagem um “instrumento de comunicação”, a função principal da linguagem é a função de comunicação, é também produção de sentido, de significação (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 197).

No aprofundamento conceitual da linguagem, Hjelmslev (1975) propõe que “a linguagem – a fala humana – é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos” (HJELMSLEV, 1975, p. 1). O autor assume a afirmação da linguagem como um resultado da língua no ato manifestado pelo homem, permitindo conceber a linguagem como parte do homem, assim inseparáveis – presente no desenvolvimento de quaisquer de suas ações. A concepção de linguagem apresentada incute entendê-la como heterogênea, rica em diversidade e peculiaridade que constitui os valores estruturais de sua consistência como expressão do pensar, do sentir, do representar, do problematizar e das diversas condicionantes que propiciem ao homem ser um sujeito social e dotado de signo como sugere Hjelmslev (1975, p. 1):

A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador.

O exposto, em relação a definição da linguagem por Hjelmslev, traz uma síntese concernente a fundação e a consolidação como instrumento que modela os atos do ser humano perpassando por todas as nuances subjacentes que atribuem ao homem as condições de usuário da língua e sujeito na e da linguagem. Essa abordagem, numa forma crescente, prescreve a auto-dependência do homem com relação a linguagem posta em ação no mundo. Ela ainda fortalece a aproximação nata do homem e a linguagem que ressalta que “a linguagem não é um simples

acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento: para o indivíduo, ela é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho” (HJELMSLEV, 1975, p. 1). Percebe-se o homem e a linguagem numa realidade natural da própria forma de existir de ambos situados no mundo constituído no seu bojo pela prática de comunicação.

Na proposição de ampliar a discussão dialógica mediante os olhares na inter-relação acerca da definição da linguagem como intrínseca ao homem no que tange seu ser, fazer e saber que emerge a necessidade de alongar a exposição para melhor compreender o seu papel. Essas contribuições afloram os elementos que condicionam o ato funcional da linguagem como indispensável para o ser humano como sujeito prático e social no mundo, como bem suscitada por Benveniste (1976, p. 26), ao afirmar que “a linguagem reproduz o mundo, mas submetendo-o a sua própria organização”. A linguagem, para o autor, é um instrumento viabilizador da formação da sociedade. Nessa proposta, Benveniste afirma que “a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra” (BENVENISTE, 1976, p. 31).

Importante, dessa forma, é relacionar o sentido exposto pela linguagem no instante que é posta em ação, buscar compreender de forma pragmática seu processo na condição expressa. Um ato que emerge a provocação que desperta o questionar da sua ação concreta tanto abstrata de dizer; mas dizer o quê e sobre o quê no sentido interno ou externo do dito? Não somente pela ação de dizer, enfim, por meio do interesse de dizer o dito na sua dimensão singular e plural? Acerca das indagações da natureza funcional da linguagem Benveniste apresenta que “tanto para o sentimento ingênuo do falante como para o linguista, a linguagem tem como função “dizer alguma coisa””, (BENVENISTE, 1976, p. 8). Com essa afirmativa de Benveniste amplia-se, conjunturalmente, o questionamento acerca do problema da linguagem. Qual é sua condição de dizer alguma coisa? Mas a resposta coerente para tal questionamento é necessário e Benveniste evidencia o que se pode entender como resposta:

A linguagem produz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve aprende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva, (BENVENISTE, 1976, p. 26).

É importante ressaltar que, mediante a discussão dialógica com base ao conceito de linguagem como tal inerente ao homem, é perceptível uma alteração conceitual, no qual a linguagem assume o status de intersubjetividade no seu propósito de comunicar como ato prático do sujeito que fala.

A linguagem definida como um instrumento comunicativo intersubjetivo propõe o pleno acontecimento coletivo de sujeitos falantes – que nos seus atos de fala é produzido por intermédio da linguagem a realidade que emana o acontecimento. A intersubjetividade inerente ao exercício da linguagem no desenvolvimento do ato do discurso. A linguagem condiciona ao ser humano atributo de sujeito na sua experiência de vida no mundo como ser linguístico. Assim, ela permite ainda nas proposições de Benveniste inferir que:

O homem sentiu sempre [...] o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginada, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu. [...] não existe realmente poder mais alto, e todos os poderes do homem, sem exceção, pensemos bem nisso, decorrem desse. A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo, (BENVENISTE, 1976, p. 27).

Benveniste expõe sua percepção em relação à linguagem como base sólida na constituição do homem como sujeito social no mundo e sua língua parte de sua essência que a partir da linguagem o torna um ser de poder.

A linguagem pertence em todo caso, à vizinhança mais próximas do humano. A linguagem encontra-se por toda parte. Não é, portanto, de admirar que, tão logo o homem faça uma ideia do que se acha ao seu redor, ele encontre imediatamente também a linguagem, de maneira a determiná-la numa perspectiva condizente com o que a partir dela se mostra. O pensamento busca elaborar uma representação universal da linguagem, (HEIDEGGER, 2003, p. 7).

Heidegger (2003) apresenta a linguagem como vizinha mais próxima do homem no que diz respeito a sua condição de humano. O autor enfatiza na sua concepção a linguagem como representação universal através do pensamento uma vez elaborado. Uma entidade que determina a essência da faculdade do homem como sujeito que fala. Por isso, a linguagem torna uma entidade em complexidade levada a entender assim tal como proposta pela concepção de Heidegger “pensar desde a linguagem significa: alcançar de tal modo a fala da linguagem que essa fala aconteça como o que concede e garante uma morada para a essência, para o modo de ser dos mortais” (HEIDEGGER, 2003, p. 10).

Destarte, a linguagem como produto da fala concebe a morada essencial do modo que garante particularidade do ser mortal, uma relação de representação eminente para convergir-se em expressão do homem, o que nos permite segundo Heidegger “para pensar a linguagem é preciso penetrar na fala da linguagem a fim de conseguirmos morar na linguagem, isso é, na sua fala e não na nossa” (HEIDEGGER, 2003, p. 9). Assim, a linguagem tem sua própria fala, objeto de sua constituição como comunicação e para entender a sua forma e *ou modo de ser*, requer sensibilidade como um habitante da mesma que possibilita o engajamento como sujeito também na e da linguagem.

A linguagem é um estar arraigado na condição humana de ser portador de linguagem, um atestado que constitui também sua precisão de existência a partir da linguagem como infere Heidegger: “somos, antes de tudo, na linguagem e pela linguagem. Não é necessário um caminho para a linguagem. Um caminho para a linguagem é até mesmo impossível, uma vez que já estamos no lugar para o qual o caminho deveria nos conduzir” [...] (HEIDEGGER, 2003, p. 193). Atesta-se que a impossibilidade impõe um caminho para se chegar à linguagem – que leve o ser humano a trilhar até que chegue à linguagem na sua ação consolidada pela própria linguagem. Explicitando que o lugar da linguagem assim é um estar nela, ser e estar na linguagem, condição natural do homem.

Um breve, porém importante conceito acerca de atenuar a definição da semiótica como teoria, seu objeto e as contribuições no que concebe a composição do conhecimento por ela colocado a posto de se conhecer, partindo do pressuposto, primeiramente, que determina o olhar de Greimas e Courtés (1979) quando conceituam que:

o termo semiótica é empregado em sentido diferente, conforme designe uma grandeza manifestada qualquer, que se propõe conhecer; um objeto de conhecimento, tal qual aparece no decorrer e em seguida à sua descrição; e o conjunto dos meios que tornam possível seu conhecimento, (GREIMAS e COURTÉS, 1979, p. 409).

Os autores fazem menção ao que propõe a semiótica numa dinâmica de complexidade no que tange sua área de abrangência – manifestação que está presente durante e após concretização planejada em decorrência do conhecer e no fundamentar o conhecimento propriamente dito como resultado da busca do conhecer.

Como meio de explicar a função da semiótica como teoria recorre-se a proposição de relacionar que “a teoria semiótica deve apresentar-se inicialmente como o que ela é, ou seja, como uma teoria da significação. Sua primeira preocupação será, pois, explicar, sob a forma de uma construção conceitual, as condições da apreensão e da produção do sentido” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 515). Nesse sentido, a semiótica é tomada por consciência afirmativa como uma teoria que deve atentar-se acerca de sua apresentação como teoria da significação, portanto, base de seu campo de atuação. É atribuído a responsabilidade a princípio de sua preocupação quanto teoria que atua no viabilizar a explicação através de conceitos concretos do que concerne a produção do sentido e sua apreensão a partir da semiótica.

Bertrand (2003) adentra a discussão acerca do objeto de interesse da semiótica como teoria e ou ciência, apresentando seu olhar acerca do discurso manifestado como um ato de comunicação e de partilha:

O objeto da semiótica é o sentido. Domínio infinitamente vasto, [...]. A semiótica se interessa pelo “parecer do sentido”, que se apreende por meio das formas da linguagem e, mais concretamente, dos discursos que manifestam, tornando-o comunicável e partilhável; ainda que particularmente, (BERTRAND, 2003, p. 11).

É na vastidão que atenua Bertrand com relação ao objeto de interesse da semiótica que ganha consistência relevante na efetivação como teoria interessada pelo sentido – a significação manifestada pela linguagem através dos discursos e de sua interpretação. Assim, entendemos a semiótica como teoria que atua no debruçar de conhecer objetos de conhecimento que a leva a condição de teoria preocupada em explicar como ser a consolidação do conhecimento tomado como ponto de partida o sentido, este sendo a significação de sua constituição como teoria diante da manifestação comunicativa e de práticas sociais que “a semiótica greimasiana pauta-se, na busca da definição de seu objeto, entendido enquanto texto, concernente a toda e qualquer manifestação languageira presente nas prática sociais (SILVA; SENA, 2022, p. 58).

A semiótica na sua atuação tem como foco dado produzir e interpretar sentidos, estes amplamente presentes em diversas expressões e manifestações como Fiorin (2017) menciona,

[...] verbalmente, visualmente, por uma combinação de planos de expressão, como o visual e o verbal, [...]. Assim, a semiótica é uma teoria de todos os sistemas de significação, dos discursos manifestados por quaisquer tipos de texto (um texto verbal, uma pintura, um filme, uma ópera, uma publicidade, uma escultura e assim por diante, (FIORIN, 2017, p. 151).

A semiótica como uma teoria de todos os sistemas de significação e na complexidade definida por Fiorin emerge a compreensão do quanto a semiótica tende de evidenciar mediante seu objeto de estudo, uma vez, que exige levar em consideração, primeiramente, a amplitude em que se manifesta do discurso a expressão. Abre-se o entendimento de sua manifestação presente em todas as formas de expressão da linguagem habitat de sentido.

Dado o objeto de estudo da semiótica como teoria fica evidente que não são os signos, credencia a significação como tal, que no apreciar de seu estudo aponta o sentido no seu aspecto de conteúdo e de expressão como Fiorin (2017) enfatiza, “a semiótica mostra que seu

objeto não são os signos, mas a significação, ou seja, as relações diferenciais responsáveis pelo sentido do texto, presentes tanto no plano do conteúdo quanto no plano da expressão”, (FIORIN, 2017, p. 152). O objeto da semiótica é, portanto no dizer de Fiorin (2017), a significação tomada como base o sentido do texto – seja ele verbal ou não-verbal, levando em consideração o conteúdo e expressão como comprometimento de explicação da semiótica.

Para Greimas e Courtés (1979) dialogar teoricamente com Hjelmslev acerca da função semiótica, acentua a *relação existente entre a forma da expressão e do conteúdo* numa consistência que emerge a criação de sentido. A importância dessa colocação de Hjelmslev acentuada pelos autores mencionados está em apresentar que a linguagem na sua ação estabelece entender que,

Função semiótica a relação que existe entre a forma da expressão e a do conteúdo. Definida como pressuposição recíproca (ou solidariedade), essa relação é constitutiva de signos e, por isso mesmo, criadora de sentido (ou, mais precisamente, de efeitos de sentido). O ato de linguagem consiste, por uma parte essencial, no estabelecimento da função semiótica, (Hjelmslev *apud* Greimas e Courtes, 1979, p. 200).

Hjelmslev, enfatiza que a função semiótica consiste em ato solidário com relação a independência de conteúdo e expressão no sentido circunstancial de um pressupor o outro, quando dá ênfase que “a função da semiótica é, em si solidariedade: expressão e conteúdo são solidários e um pressupõe o outro. Uma expressão só é expressão porque é a expressão de um conteúdo, e um conteúdo só é conteúdo porque é conteúdo de uma expressão” (HJELMSLEV, 1975, p. 54).

Com averiguação do que cada teórico concebe em relação a semiótica e seu objeto de estudo, percebe-se que a semiótica, decerto, é uma teoria preocupada em explicar seu objeto de estudos sendo este o sentido que está inserido de tal modo na linguagem posta em exercício de comunicação, seja ela [linguagem] de forma intrínseca ao homem ou na intersubjetividade comunicativa.

A linguagem refletida à luz das definições que cada autor trouxe até aqui inferida apresenta-se como fiel na e pela produção do pensamento e do agir humano, levado ao entendimento de que a linguagem, se comprazem aos atos de comunicação do homem, assim uma prática social coletiva.

Ao que concerne as nuances teóricas acerca das definições de linguagem e da semiótica discursiva, na seção a seguir discorreremos de forma sistêmica a relação referente aos efeitos de análise por meio da linguagem e da semiótica discursiva de uma das práticas coletivas desenvolvida na 16ª edição do Acampamento Pedagógico da Juventude Sem Terra Oziel Alves Pereira na curva do S, que é o ato de ocupar a BR 155 [pista] que será apresentada mediante a análise de duas imagens –, ato que compõe o cronograma de ações das práticas coletivas da juventude Sem Terra participante do acampamento.

PRÁTICAS SOCIAIS COLETIVAS NO ACAMPAMENTO DA JUVENTUDE SEM TERRA NA CURVA DO S

O Acampamento Pedagógico da Juventude Sem Terra Oziel Alves Pereira na sua 16ª edição, realizada de 14 a 17 de abril de 2022, entre suas diversas práticas sociais coletivas [cronograma de atividades] –, o ato de ocupar a BR 155, é uma das ações fundamentais para os participantes e esperadas com entusiasmo diante do teor de símbolos e simbologias que constituem o momento de permanência sobre a pista. É para os participantes jovens do acampamento e todo conjunto de militantes Sem Terra, a forma mais legítima, tanto quanto necessária, de rememorar as vidas interrompidas – seus mortos e compartilhar essa rememoração com os que passam pela rodovia, justo no mesmo horário que aconteceu o massacre, além desse objetivo coletivo de reivindicar a reforma agrária popular e denunciar a violência e injustiças sofridas pelos trabalhadores que lutam pelo direito da posse de terra e de justiça social.

Imagem 1 – Juventude Sem Terra no ato de ocupação da BR 155 [pista].



Fonte: Eduardo Moura

Na imagem 1, observamos jovens Sem Terra participantes da 16ª edição do Acampamento Pedagógico da Juventude Sem Terra Oziel Alves Pereira, durante a ocupação da BR 155, às 17 horas do dia 15 de abril de 2022. Trata-se de uma das ações coletivas realizada durante os dias do acampamento –, momento que a juventude ocupa a pista para protestar e relembrar a chacina que ceifou 19 vidas e mutilou outras 69. Na imagem é possível perceber a linguagem carregada de símbolos e de simbologias que remetem às práticas sociais coletivas dos sujeitos sociais Sem Terra [juventude Sem Terra], na forma de memória dos seus mortos e de denúncias em relação a impunidade dos autores e atores de conflitos agrários, em defesa da reforma agrária popular e contra o agronegócio. Para (SILVA, 2019, p. 67), o ato de ocupar a BR é um:

Momento que envolve todos os participantes do acampamento (...). A Juventude sem terra ocupa a BR 155 todos os dias da semana às 17hs, por 21 minutos para dialogar com a sociedade, o ato que acontece no horário em que ocorreu o massacre, no ano de 1996, com o objetivo de denunciar a violência no campo, passar para a sociedade porque a juventude está ali acampada, e também, a BR serve como palco de apresentações artísticas e culturais.

O Ato na Pista referencia a linguagem posta como prática social coletiva, em memória do acontecimento relatado, isto se faz de início ao fim da ação –, começa às 17 horas, horário que acontecia a chacina, tem duração de 21 minutos – exato o número de mortos, 19 assassinados

brutalmente pela Polícia Militar do Pará em 17 de abril de 1996 e 2 que vieram a óbito, posteriormente, por sequelas da mutilação durante o ato de violência praticado no dia supracitado.

O cartaz, em posse de um dos jovens, em destaque apresenta um texto com a seguinte mensagem: *Porque os mortos não se levantam, cabe os vivos cuidar dos que estão vivos*. O cartaz na cor preta simboliza de forma semissimbólica o luto (morte), axiologicamente negativa, presente pelos que não se levantam mais –, o branco (vida, axiologicamente positiva) no texto faz menção a paz; que reflete no imaginário “os vivos cuidar dos que estão vivos –, um dos outros, em comunhão. Uma reflexão no que concebe os atos de violência que matam e mutilam homens e mulheres que lutam por terra. O sentido como objeto de estudo da semiótica está contido na imagem em análise, como resultado estabelecido dessa ação de estudo a significação, sendo que “a semiótica insere-se dentro desta perspectiva, ao se apresentar como uma teoria da significação” (SILVA, 2018, p. 1075).

Os rostos pintados e nariz de palhaços em cor vermelho é uma homenagem, ao retomar figurativamente, o Palhaço Rever, que ao som das vozes entoadas em forma de coral – enunciavam: Révero⁴, está presente, pois a gente até sente o pulsar do seu coração! Na mesma toada, os participantes do ato na pista, enunciavam em coral: Oziel está presente, de forma representacional, em simulacro, de modo a, segundo essa formação discursiva, se criar o efeito de sentido de que seríamos capazes de até sentirmos o pulsar do seu coração. Retornando ao efeito de sentido e significação presente no cartaz, percebemos que, embora “os mortos não se levantam”, estando-os mortos, para os participantes seus mortos continuam vivos, presente permanentemente –, seus corações pulsam, numa prática coletiva de memória capazes de manter seus mortos em formas de mártires. Visto que a linguagem é um fenômeno complexo, a imagem 1 traz em sua estruturação discursiva diversas significações que perpassam da interpretação objetiva, adentrando-se na forma de percepção subjetiva.

O que vale enfatizar é que o mesmo jovem que mantém a posse do cartaz em preto e letreiro branco, usa as cores verde e amarelo na cabeça como cor do original cabelo, para fim de observação – esse contraste de cores revela a sinergia símbolo e simbologia. Era um momento de uso generalizado por viés ideológico político de uma parcela dos brasileiros autos declarados como de “direita” e “conservadores” – os “patriotas”. O feito resultado da prática coletiva da linguagem que convergem para a análise semiótica como referenciado por (FONTANILLE, 2008, p. 23), nos infere que

As práticas recebem uma “forma” (constituintes) de sua confrontação com as outras práticas e, por isso, de um lado, integram os elementos materiais dos níveis inferiores (signos, textos, objetos) para torná-los elementos distintivos e pertinentes e lhes dar “sentido”, e de outro lado, recebem um “sentido” de sua própria participação nos níveis superiores (estratégias e formas de vidas).

Fiorin (1998) faz uma amálgama digna de reflexão no primeiro plano de busca de compreensão da linguagem, se colocando como ampla no que tange à sua diversidade à frente do ser, e situa-se na dinâmica das vivências e experiências sociais coletivas. Neste sentido, sendo objeto no sentido da forma,

A linguagem é um fenômeno extremamente complexo, que pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, pois pertence a diferentes domínios. E, ao mesmo tempo, individual e social, física, fisiológica e psíquica. Por isso, dizer que a linguagem sofre determinações sociais e também goza de uma certa autonomia em relação às formações sociais não é

⁴ Révero Ribeiro – artista e educador popular do MST falecido.

uma contradição (FIORIN, 1998, p. 8).

A linguagem como fenômeno de complexidade que exige no ato de seu estudo múltiplas visões de quem a estuda e propõe a percepção conceitual que se efetiva em diferentes formas de domínios como Fiorin (1998) descreveu, que perpassa o individual e o social, que também se consolida como psíquica. Infere ainda que a linguagem sofre determinação social e que goza de privilégio autônomo das formações sociais como composição da linguagem, que essa dualidade não apresenta uma contradição.

A simbologia se efetiva ao contorno dos símbolos que constituem a imagem, sendo que ao fundo está o Monumento das Castanheiras⁵, assim a linguagem encarregada de elaborar e reelaborar a partir dos sentidos a percepção da significação que é a representatividade de toda linguagem exposta para o sujeito social Sem Terra. Mas esse conjunto de símbolos e simbologias torna-se necessário concebê-los como o que Greimas (1976) nomeou de estatuto semiótico como explicitado a seguir:

Tendo-se assegurado sumariamente do estatuto semiótico social do indivíduo, é fácil conceber sua aculturação ulterior como aprendizagem, [...] de certo número de “linguagens” especializadas que o fazem participar [...], de grupos semióticos caracterizados pela competência que possuem em comum os indivíduos que deles fazem parte para emitir e receber certo tipo de discurso, (GREIMAS, 1976, p. 4).

Imagem 2 – Cena reproduzindo o Massacre de Eldorado do Carajás durante o ato de ocupação da pista.



Fonte: Eduardo Moura

A imagem 2, ilustra um momento da apresentação da mística⁶ que retrata ato violento e de opressão praticado pela Polícia Militar do Estado Pará, que ficou conhecido como Massacre de Eldorado do Carajás.

Na imagem é possível compreender a partir de uma leitura visual que os jovens caídos na pista, remetem e rememoram a chacina [trabalhadores assassinados]. Ela é uma representação mística –, prática desenvolvida no e pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Em continuidade com análise da prática social a partir do recorte do ato na pista, busca-

⁵ Monumento construído com árvores de castanheiras mortas coletadas na região de Eldorado do Carajás PA para representar os 19 trabalhadores mortos no Massacre de Eldorado. Para melhor compreensão (VILELA; OLIVEIRA, 2020).

⁶ Para melhor compreensão acerca da prática da mística desenvolvida no e pelo MST: BOGO, 2002.

mos apreender a linguagem e a semiótica discursiva como método científico no que estabelece o sentido e significação viabilizados pela forma de manifestar a linguagem na sua amplitude de multiplicidade que delinea a análise dessa imagem, “concebendo a dimensão discursiva das práticas sociais materializada por meio da noção de texto, inserimo-nos, para tanto, no quadro epistemológico da semiótica greimasiana” (SILVA, 2018, p. 1076).

Na imagem 2, diante da composição do discurso através da cena presente é possível uma leitura sistêmica do conteúdo e uma interpretação da expressão, chegando ao sentido do objeto semiótico –, a cena mística representada pela juventude Sem Terra na ocupação da BR na tarde do dia 16 de abril de 2022 que relembra, de modo representacional, o fatídico dia que aconteceu o Massacre de Eldorado do Carajás, sobre o asfalto quente da tarde de 17 de abril de 1996 – discurso social presente em todo espaço da Curva do S, sendo que “o objetivo da semiótica é explicar as estruturas significantes que modelam o discurso social” (BERTRAND, 2003, p. 15). O discurso social na imagem em análise é inerente a semiótica propõe entender o objeto de estudo contido e posto na condição de viabilizador de sentidos e apreensão de significação elementos que possibilitam a existência da linguagem como instrumento de comunicação –, portanto, finalizamos nossa busca no concerne a função da linguagem recorrente nas discursões dos teóricos visitados, a ação da prática social coletiva no ato de ocupar a pista e o objeto de estudo da semiótica suscitando a compreensão de que a relação entre linguagem e semiótica são perceptíveis e há como determinante a pretensão do papel da semiótica discursiva o estabelecimento de conhecer os objetos que estão a nossa volta nas mais diversas práticas sociais e coletivas cotidianas, como relaciona (LANDOWSKI, 2014, p. 10),

[...] a semiótica (especificamente a de origem greimasiana) pretende dar conta de como o sentido emerge também das práticas mais diversas, de nossas relações vividas com os que nos circundam ou dos quais fazemos uso, [...] da vida cotidiana nas mais diversas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, mediante a leitura analítica das referidas práticas sociais coletivas, tendo por base a linguagem e a semiótica como objeto do saber, como sendo portadora de valores múltiplos, como faculdade de simbolização humana, portanto, produtora do mundo com submissão a seu próprio modo organizativo. Intrínseca a sociedade, que como produtora se dá no produzir a realidade num processo recreativo a partir do ato do discurso. É a essência para os mortais, complementar no sentido amplo e diverso na constituição do homem como sujeito social de práxis linguística e extralinguística.

Com um recorte sobre o pensamento de alguns teóricos de igual modo feito nos estudos com relação a linguagem e sua função como instrumento de comunicação humana, todavia, inseparável ao homem, se deu a observação com relação a semiótica e seu objeto de estudo com um recorte à prática coletiva de ocupação da BR 155 nas tardes de durante a realização do acampamento da juventude na busca de elucidar a relação da linguagem como estabelecimento da comunicação e da semiótica na forma de compreensão da significação presente, uma vez, como constatada mediante as menções dos autores consultados que a semiótica é uma teoria que tem como objeto de estudos a significação, que o plano do conteúdo e o plano da expressão - o sentido, primeiramente, a preocupação em explicar pela sua atuação de conhecimento humano.

Contudo, o pensamento no ato de sua manifestação o objeto premente da linguagem como substrato das práticas sociais coletivas em curso contínuo de determinado grupo social na sociedade. A semiótica a teoria com incumbência de debruçar-se na busca de explicar esse efeito como fenômeno de significação dos saberes, conhecimentos e partilhas com e pelo ato de interação linguística e extralinguística.

A linguagem na convergência direta à semiótica permite observar que agem nas suas estruturas como ato comunicativo e de produção de significação, portanto, reflexivo às práticas sociais num determinado foco de ação – a de ação coletiva de sujeitos envolvidos no processo em curso de interação no que concerne as inter-relações promovidas através da linguagem colocada, assim em prática pelos sujeitos sociais – usuários da língua condicionados a função da linguagem sob a prescrição semiótica.

A linguagem é, portanto, práticas sociais coletivas com a faculdade de constituir-se no agir do homem como sujeito social individual e coletivo, estando assim o homem concebido na ação da e pela linguagem.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Problemas de lingüística geral, São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

BERTRAND, Denis. Caminhos da semiótica literária, Bauru – SP: Edusc, 2003.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Ideologia, São Paulo: Ática, 1998.

_____. Semiótica tensiva. In: FIORIN, José Luiz (Org.) Novos Caminhos da Linguística. São Paulo: Contexto, 2017.

FONTANILLE, Jaques. Semiótica e mídia: textos, práticas e estratégias. Maria Lúcia Rissotto Paiva Diniz e Jean Cristtus Portela (Organizadores). Bauru: UNESP/FAC, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julian e COURTÉS, Joseph. Dicionário de Semiótica, São Paulo: Cultrix, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica e ciências sociais. São Paulo: Cultrix, 1976.

HEIDEGGER, Mrtin. A caminho da linguagem. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003

HJELMSLEV, Louis. Prolegômenos a uma teoria da linguagem, São Paulo: Perspectiva, 1975.

LANDOWSKI, Erik. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. Galaxia (São Paulo, Online), n° 27, 2014.

MST. O jovem que ousou doar a vida por uma causa coletiva: Oziel Alves Pereira 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/04/17/o-jovem-que-ousou-doar-a-vida-por-uma-causa-coletiva-oziel-alves-pereira/><https://mst.org.br/2020/04/17/o-jovem-que-ousou-doar-a-vida-por-uma-causa-coletiva-oziel-alves-pereira/>>. Acesso em 05/01/2023.

SILVA, Alan Leite da. “Quando abril chegar a agitação será permanente e a propaganda, cotidiana” Juventude Sem Terra: arte e cultura no Acampamento Pedagógico Oziel Alves Pereira, Marabá:

Unifesspa, 2019. <Disponível em <https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/>>. Acesso em 20/11/2020.

SILVA, SUELI Maria Ramos da e SENA, Fernanda Viana de. Semântica, Semiologia, Semiótica: fundamentos epistemológicos. Elizabete Aparecida Marques, Sueli Maria Ramos da Silva (Organizadoras). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

SILVA, Sueli Maria Ramos da. A semiótica greimasiana no quadro epistemológico das teorias da linguagem e dos estudos da religião. Horizonte, Belo Horizonte, v. 16, n. 51, p. 1066 -1084, set/dez. 2018.

VILELA, Lucas Gonçalves; OLIVEIRA, Eliezer Cardoso de. Os monumentos em memória da arbitrariedade da polícia militar. V Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão. Goiás: UEG, 2020. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/article/view/127979/9778https://www.anais.ueg.br/index.php/article/view/127979/9778/>>. Acesso em: 04 de nov. 2021.



Competência de leitura e aprendizagem

Nazineide Brandão de Souza Lucas

Mestra em Ciências da Educação pela Universidad De La Integración De Las Américas UNIDA, Paraguay.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.154.5

RESUMO

Este estudo discute a construção da competência de leitura e examina as relações entre essa competência e a aprendizagem. Supõe-se que uma concepção ampla e complexa de leitura tem maiores chances de alcançar a plena alfabetização (social e individual) do que uma representação mais restrita e simples. Esta – a concepção simples – tende a considerar que a leitura é uma habilidade que se adquire em um determinado período da vida e que se aplica indistintamente a vários textos e situações. Contrariando essa posição, defende-se que a apropriação e o uso da leitura nas sociedades letradas começam muito cedo e nunca terminam, pois sempre é possível aprofundar a competência leitora. Esta posição implica aceitar as mudanças profundas que, devido ao impacto das diversas situações e usos da leitura em que as pessoas estão envolvidas, elas são produzidas no modo de ser leitor ao longo da vida. Nessas situações, com a ajuda de outras pessoas, podem ser aprendidas estratégias que permitem ir além da leitura superficial, e possibilitar uma leitura profunda, crítica, capaz de transformar a informação em conhecimento. Alguns dados fornecidos por estudos internacionais de avaliação são revistos, bem como as conclusões de trabalhos de pesquisa, que em conjunto mostram que o ensino-aprendizagem desta forma de leitura é menos frequente do que se poderia desejar. Conclui defendendo a necessidade de projetos sociais e centrais que a promovam.

Palavras-chave: competência de leitura. lendo estratégias. aprendizagem profunda.

ABSTRACT

This article discusses the construction of reading competence and examines the relationships between this competence and learning. It is assumed that a broad and complex conception of reading has greater chances of achieving full literacy (social and individual) than a more restricted and simple representation. This – the simple conception – tends to consider that reading is a skill that is acquired in a certain period of life and that is applied indistinctly to several texts and situations. Contrary to this position, it is argued that the appropriation and use of reading in literate societies begins very early and never ends, as it is always possible to deepen the reading competence. This position implies accepting the profound changes that, due to the impact of the different situations and uses of reading in which people are involved, are produced in the way of being a reader throughout life. In these situations, with the help of other people, strategies can be learned that allow going beyond superficial reading, and enabling a deep, critical reading, capable of transforming information into knowledge. Some data provided by international evaluation studies are reviewed, as well as the conclusions of research works, which together show that the teaching-learning of this form of reading is less frequent than one might wish. It concludes by defending the need for social and central projects that promote it.

Keywords: reading competence. reading strategies. deep learning.

INTRODUÇÃO

A interiorização de sistemas de representação que, como a linguagem escrita, permite pensar, comunicar e aprender, são consequência de extensos processos que se geram e se desenvolvem no âmbito das atividades sociais: na família, na escola, nos numerosos contextos

para onde vão progressivamente, incorporando crianças e jovens. Assim, ao mesmo tempo em que se configura com uma identidade própria e irrepetível, o indivíduo torna-se membro de uma sociedade por meio do estabelecimento de vínculos afetivos e cognitivos com seus grupos de pertencimento, de cujos instrumentos se apropriam, e cujo domínio permitirá não apenas adaptar, mas também contribuir, criar, criticar, transformar a realidade e contribuir para o seu progresso.

É uma viagem que assume múltiplas formas, mas cujo propósito último é a conquista da capacidade de decidir e trilhar o caminho pessoal de cada um com autonomia. No caso específico da leitura, a sua aquisição e domínio perpassam toda a vida, sendo constituídas por múltiplas dimensões, desde as ligadas ao gozo pessoal e ao gosto pela reflexão e conhecimento, até às mais instrumentais, geradas pela nossa própria pertença a um sociedade letrada em que o que se escreve, em diferentes formatos e suportes, tem uma presença avassaladora.

Este estudo discute a construção da competência leitora e examina as relações entre essa competência e a aprendizagem. Supõe-se que uma concepção de leitura ampla, complexa e bem fundamentada tem maiores chances de alcançar a plena alfabetização (social e individual) do que uma representação mais restrita e simples.

Esta concepção simples, tende a considerar que a leitura é uma habilidade que se adquire em um determinado período da vida e que se aplica indistintamente a vários textos e situações. Contrariando essa posição, defende-se neste artigo que a apropriação e o uso da leitura começam muito cedo e nunca terminam, embora isso não aconteça por acaso, nem seja resultado de um desígnio natural.

Aprender a ler de forma diversificada requer a ajuda de outras pessoas em uma ampla variedade de situações. Essa posição implica aceitar as profundas mudanças que podem ocorrer – e de fato ocorrem – na maneira de ser leitor ao longo da vida, devido ao impacto das diferentes situações e usos da leitura em que as pessoas estão envolvidas.

Assim como os suportes, os códigos, os usos e funções da leitura e da escrita, os textos e as formas de ser leitor mudaram de forma muito profunda ao longo da história, pode-se afirmar que não há, em pleno século XXI, uma maneira única e universal de ler. Um rápido passeio por alguns marcos da história da leitura constitui o ponto de partida a partir do qual pode-se desenvolver nossos argumentos.

Essa posição implica aceitar as profundas mudanças que podem ocorrer – e de fato ocorrem – na maneira de ser leitor ao longo da vida, devido ao impacto das diferentes situações e usos da leitura em que as pessoas estão envolvidas. Assim como os suportes, os códigos, os usos e funções da leitura e da escrita, os textos e as formas de ser leitor mudaram de forma muito profunda ao longo da história, podemos afirmar que não há, em pleno século XXI, uma maneira única e universal de ler. Um rápido passeio por alguns marcos da história da leitura constitui o ponto de partida a partir do qual podemos desenvolver nossos argumentos.

Essa posição implica aceitar as profundas mudanças que podem ocorrer – e de fato ocorrem – na maneira de ser leitor ao longo da vida, devido ao impacto das diferentes situações e usos da leitura em que as pessoas estão envolvidas. Assim como os suportes, os códigos, os usos e funções da leitura e da escrita, os textos e as formas de ser leitor mudaram de forma muito profunda ao longo da história, podemos afirmar que não há, em pleno século XXI, uma maneira única e universal de ler.

Um rápido passeio por alguns marcos da história da leitura constitui o ponto de partida a partir do qual se pode desenvolver argumentos, pelo impacto das diversas situações e usos da leitura em que as pessoas estão envolvidas. Assim como os suportes, os códigos, os usos e funções da leitura e da escrita, os textos e as formas de ser leitor mudaram de forma muito profunda ao longo da história, se podendo afirmar que não há, em pleno século XXI, uma maneira única e universal de ler.

AS FORMAS DE SER UM LEITOR

É lugar-comum, desde os tempos modernos, atribuir à leitura uma dimensão de liberdade pessoal, crescimento e emancipação dos indivíduos e das sociedades. No entanto, esta dimensão não se encontra na origem nem na essência dos primeiros sistemas de escrita. Como assinalou Bean (2019) a escrita desempenhou um papel bastante restrito, modesto e necessário: o de libertar a memória de cargas excessivas.

O seu aparecimento, há mais ou menos 5.000 anos em terras mesopotâmicas, deve-se à necessidade de resolver os problemas causados por uma nova economia que produzia mercadorias que tinham de ser armazenadas, identificadas, compradas e vendidas; esses problemas exigiam basicamente um tipo de leitura reprodutiva, ligada à memória literal do que tinha que ser lido.

A progressiva sofisticação dos sistemas de escrita, dos primeiros símbolos cuneiformes aos sistemas alfabéticos, permitiu estender os usos instrumentais originais a outros fins, relacionados com o registo de tradições culturais, leis, práticas tecnológicas, mitos fundadores e religiosos, produção literária. As funções da escrita, seus suportes e seus códigos vêm modulando os modos de ser leitor e de escrever. Por isso, o ato de ler não é um ato atemporal: não se ler a mesma coisa, nem se ler hoje como faziam os gregos e os romanos na Antiguidade, ou o sábio da Idade Média (CELES, 2017).

Para dar apenas um exemplo, a leitura em volumes (grandes pergaminhos que tinham de ser segurados com as duas mãos e quase sempre em pé) impedia certos atos de leitura que nos são quase naturais e que permitem utilizá-los para pensar e aprender: alguns gestos habituais (virar a página, consultar duas obras ao mesmo tempo, tomar notas enquanto escreve...) que marcam o caminho para uma leitura epistêmica, só foram possíveis a partir do século I, com a invenção do códice.

Também, a complexa notação da escrita, os delicados e caros suportes materiais dos primeiros textos, somados ao pequeno número de pessoas capazes de ler (bem como a finalidade atribuída à leitura) levam ao predomínio de uma “leitura ao pé da letra”, capaz de preservar o que os textos diziam. Assim, embora em suas origens a escrita apareça como uma ferramenta para libertar a memória humana de cargas excessivas, logo contribuiu para carregá-la ainda mais com o surgimento da memória literal (POZO, 2008).

Ao longo da Idade Média, a função de “palavra revelada” foi acrescentada às primeiras funções claramente instrumentais da escrita. A cultura, após a queda do Império Romano, refugiou-se nos mosteiros; os leitores são escassos, e os textos talvez ainda mais. Por várias razões, a leitura é nessa altura uma atividade a ser escutada, a ouvir o leitor, aquele que tem o poder de

aceder ao sentido autorizado dos textos ligados à religião. Neste tipo de leitura contrasta a letra do texto – sua forma verbal – com seu significado, ou melhor, com o dogma, objeto de ilimitadas epifanias e invenções.

Somente por volta do século XII a noção de “compreensão literal” começou a se desenvolver, com o precedente de alguns sábios, como Santo Agostinho, que desenvolveu um método sistemático de interpretação como forma de chegar ao significado. Nessa época, e na Antiguidade, a leitura era uma leitura oral, uma prática de dicção: um leitor procedia a leitura em voz alta para um público ouvinte. Apesar de alguns sábios saberem ler em silêncio, essa não era a prática usual. A preeminência da leitura recitada tem a ver, entre outras coisas, com o código das escrituras; A escrita antiga era *scriptio* continua, sem quebras entre as palavras como se conhece hoje. A invenção da pontuação e, sobretudo, da separação das palavras, trouxe uma mudança de enormes dimensões: quando o que estava escrito pode ser separado em palavras, elas podem ser reconhecidas diretamente, e a existência de uma leitura visual silenciosa tornou-se possível, modalidade que se estendeu às classes cultas entre os séculos XIII e XVII, não obstante a leitura declamada continuasse como prática social corrente, tanto em eventos públicos como privados (CARR, 2011).

A Reforma e Contrarreforma religiosas e a imprensa constituem marcos na configuração da leitura e da escrita como instrumentos de pensamento. Por muito tempo considerada uma forma de acessar registros utilitários, ou de se aproximar do sentido revelado, a leitura aos poucos vai adquirindo novas e arriscadas funções, vinculadas a outros tipos de interpretação, ao estabelecimento de critérios e pensamentos próprios.

Lutero leu os textos em suas línguas originais e os interpretou em seu contexto cultural; considerava a interpretação dependente do conhecimento linguístico e das intenções do autor, e rejeitava as interpretações que outros acreditavam encontrar nas Escrituras para apoiar – e impor – os dogmas da Igreja.

Como Cassany (2011). Aponta, Lutero trata os textos como representações autônomas de significado; para ele, qualquer um capaz de ler poderia consultar o texto por si mesmo, para julgar a validade de uma interpretação.

A imprensa, por sua vez, facilita a divulgação e distribuição de novos textos, sejam religiosos ou científicos, e possibilita o acesso de vários leitores ao mesmo texto, o que estabelece a distinção conceitual essencial entre o texto, que é o mesmo para todos, e sua interpretação, que pode variar de um leitor para outro.

Poder ter um texto para si permite o surgimento de um novo tipo de leitor independente, que pode ler em silêncio, escolher onde parar, voltar ou pular, que pode entender por si mesmo.

Essa nova forma de ler é revolucionária e permite que a leitura seja concebida como uma atividade psicológica, individual e social ao mesmo tempo. Nessa concepção, a leitura é definitivamente ligada a examinar em vez de acreditar, a interpretar em vez de reverenciar, a construir sobre reproduzir, ao conhecimento e não apenas à crença.

A revolução tecnológica que se vive nas últimas décadas provocou a informatização do texto impresso e abre caminho para uma nova forma de ser leitor, aquele que constrói seu próprio texto; navegando na rede, por sites, chats, blogs, etc., o leitor constrói seu próprio percurso

e não se limita a seguir aquele marcado por autores frequentemente ausentes ou, no mínimo, desconhecidos. Para a leitura, a informatização traz consequências aparentemente contraditórias: ser leitor agora é, dependendo de como se olha, mais fácil ou mais difícil (CARR, 2011).

Por um lado, a informação é muito mais abundante e imediata, e os canais de produção e acesso são cada vez menos seletivos. Por outro lado, interagindo com o fluxo incessante de informações - no qual frequentemente se juntam elementos distrativos de enorme atração e que favorecem uma “mente de malabarista” – requer habilidades que não são exigidas no mesmo grau pela leitura de informações analíticas de textos organizados e concebidos de acordo com a lógica (CARR, 2011).

Aparentemente, pelo menos, a tarefa do leitor se multiplica se ele não se contenta em “bicar” aqui e ali e se propõe um olhar crítico sobre informações muitas vezes desordenadas e difusas (CASSANY, 2011).

A tarefa do leitor se multiplica se ele não se contenta em “bicar” aqui e ali e se propõe um olhar crítico sobre informações muitas vezes desordenadas e difusas. Esta leitura pós-moderna ou hermenêutica torna ainda mais urgente a necessidade de contribuir para a formação de leitores ativos, dotados de critério, capazes de aliar a leitura rápida e muitas vezes superficial que muitas vezes a Internet exige com a capacidade de se concentrar na leitura linear de textos narrativos e expositivos (CASSANY, 2011).

Assim, estar-se nos aproximando do leitor moderno, um leitor que processa o texto, que acessa o conhecimento alheio (e aumenta e transforma) através da leitura de múltiplos textos, lidos por e para si, num silêncio propício à reflexão.

Esse leitor moderno, que escolhe, processa, dialoga com o texto e o questiona; Esse leitor propõe as instituições educacionais para formar cidadãos livres e esclarecidos, esse leitor é, do ponto de vista histórico, uma invenção bastante recente.

Um debate instigante, do qual não se pode entrar aqui, é aquele que levanta a possibilidade do hipotético surgimento de uma nova classe de “leitores”, uma seleta minoria capaz de um processamento aprofundado e crítico de textos, em comparação com a maioria acostumada a uma leitura superficial, de acordo com o processamento rápido e multimodal que favorece a leitura online (CARR, 2011).

A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA: UM LONGO CAMINHO PARA A REALIZAÇÃO DE UMA COMPLEXA COMPETÊNCIA

A definição de leitura ou competência leitora aparece atualmente como algo bastante complexo e multidimensional. Admite-se que a compreensão implica conhecer e saber utilizar autonomamente um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas que permitem processar os textos de forma diversa, consoante os objetivos que orientam a atividade do leitor (FERRO *et al.*, 2018)

A definição de alfabetização em leitura que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2009, p. 14) *apud* Gomes (2011, p.; 33) propõe que a alfabetização em leitura consiste em: [...] a capacidade de compreender, usar, refletir e se interessar por textos

escritos para atingir seus objetivos, desenvolver conhecimentos e potencial pessoal, e participar na sociedade.

É uma definição ambiciosa, no sentido de que não restringe a leitura a razões estritamente instrumentais: associa-a a um projeto pessoal que implica desenvolvimento, crescimento e integração social. Pensa-se também que o cidadão do século XXI deve poder concretizar esta competência em textos muito diversos – persuasivos, propagandísticos, informativos, reflexivos, expositivos, literários – que se apresentam em diferentes formatos e suportes – jornais, enciclopédias, livros de textos, romances, monografias, páginas web, folhas avulsas, documentos eletrônicos... Que nem sempre atendem aos critérios de veracidade, atualidade e autoria reconhecida.

Esses textos podem ser lidos para atender a uma ampla variedade de objetivos: diversão, informação, comunicação com o outro, resolução de um problema prático, aprendizado, obedecer... e pode ter sido escolhido pelo leitor ou atribuído por um agente externo. O leitor, por sua vez, pode estar mais ou menos interessado na atividade de leitura, enfrentá-la a partir de níveis de conhecimento prévio muito diferentes sobre o assunto do texto e munido de estratégias mais ou menos adequadas. Assim, embora seja sempre lido, é lido de forma diferente dependendo da combinação dessas variáveis (FREEBODY, 2016).

A competência leitora pode começar a ser construída desde muito cedo, por meio da participação das crianças em práticas cotidianas, vinculadas ao uso funcional e gozo da leitura, na família e na escola, em situações nas quais, quando as coisas funcionam bem, podem começar a ser gerados laços afetivos profundos entre a leitura e o leitor iniciante.

Continua a diversificar-se e a tornar-se mais autônomo ao longo da escolaridade obrigatória, quando tudo está correto, e nunca se deixa de aprender a ler e aprofundar a leitura. A proficiência em leitura pode aumentar cada vez que escolhe-se ler um ensaio, uma obra de ficção; cada vez que se entra em um campo disciplinar, porque se obriga a lidar com as convenções específicas dos textos que se aplicam a ela, por que sempre que se ler, pensa-se e assim afina-se aos critérios, que se contrasta as ideias pessoais, questionando-se se a aprendizagem ocorreu mesmo sem querer.

Limitar o aprendizado dessa competência à aquisição inicial de iniciantes é extremamente restritivo: é preciso aprender a ler, claro. Mas também é preciso aprender a ler para aprender, pensar, para desfrutar. Na era da sobrecarga de informações, saber ler de forma criteriosa, inteligente e reflexiva talvez seja um bem mais precioso do que nunca (GOMES, 2011).

Formar leitores equivale a formar cidadãos que podem escolher a leitura para os mais diversos fins, que sabem o que ler e como fazer, que podem aproveitá-la para transformar informação em conhecimento. A competência de leitura assenta em três eixos segundo Solé (2004): Aprenda a ler; Ler para aprender, em qualquer ambiente acadêmico ou cotidiano, durante toda a vida; e Aprender a gostar da leitura, tornando-a aquela companheira discreta e agradável, divertida e interessante que nunca abandona o cidadão.

Todas as crianças e jovens merecem a oportunidade de aprender a ler neste sentido amplo; embora mais tarde uns venham a gostar mais de ler do que outros, as propostas educativas em matéria de leitura devem ser ambiciosas e beligerantes, devem procurar tornar a leitura acessível a todos, mesmo sabendo que nem todos gozam das mesmas condições sociais e pessoais,

e que diversificar o ensino estratégias e suportes serão a norma, não a exceção.

Essa forma de conceber a competência leitora se distancia da perspectiva tradicional e mecanicista; incorpora o conhecimento fornecido pela psicologia cognitiva, mas transcende seu caráter “frio” e individual, agregando a dimensão afetiva e seu caráter social como elementos constitutivos. Estar-se, então, diante de uma capacidade complexa e multidimensional, que é preciso levar em conta para pensar os processos de ensino e aprendizagem que se articulam em torno dela. Nesse sentido, a posição de alguns autores como Wells (1987) ou mais recentemente Freebody e Luke (1990) *apud* Kozulin (2010) propõem diferentes níveis na obtenção de uma competência de leitura completa.

Com algumas diferenças, essas propostas consideram: Nível executivo, que implica o conhecimento e uso do código escrito, o reconhecimento de letras, palavras, frases e estruturas textuais; Nível funcional, através do qual a leitura permite responder às exigências da vida cotidiana; Nível instrumental que enfatiza o poder da leitura para obter informações e acessar o conhecimento dos outros; Nível de leitura epistêmica ou crítica, em que a leitura é usada para pensar e contrastar o próprio pensamento.

Tudo isso leva à compreensão de que os textos representam perspectivas particulares e excluem outras; ler é identificar, avaliar e contrastar essas perspectivas (incluindo as próprias) em um processo que leva a questionar, reforçar ou modificar o conhecimento. Essa leitura possibilita a transformação do pensamento e não apenas o acúmulo de informações.

Pesquisa sobre ensinar e aprender a ler, do jardim de infância à universidade, revela geralmente uma tendência para a simplificação, uma redução das múltiplas formas de leitura àquelas que conduzem a uma compreensão mais superficial. É como se a leitura fosse pensada basicamente como uma ferramenta de acesso ao que dizem os textos, ao que outros elaboraram, mais do que como um instrumento de pensamento, uma verdadeira ferramenta conceitual, que tem muitas implicações para o ensino (SOLÉ, 2004).

Em suma, duas ideias emergem como conclusão. A primeira é que quando se fala em leitura, pode-se na verdade estar falando de diferentes processos, ou, citando Wells (1987) *apud* Kozulin (2010), de vários níveis: do mais executivo, ligado à decodificação, ao epistêmico, passando pelos níveis funcional e instrumental. Quando se refere à promoção da competência leitora de um aluno, convém tentar especificar se a promoção tem de ser feita num centro educativo ou num país; ou pergunta-se a que capacidade, a que nível de leitura estar-se referindo quando se fala das dificuldades de leitura. A especificação do diagnóstico é condição necessária (embora não suficiente) para o acerto das propostas.

Se a leitura não é uma capacidade única e idêntica, a segunda conclusão é que não se aprende a ler de uma só vez, num determinado ciclo de escolarização, com um procedimento que depois pode ser aplicado sem restrições a textos e várias demandas de leitura. É muito comum acreditar – ou agir como se acreditasse implicitamente – que uma vez que um aluno “aprendeu a ler” - significando com isso que ele entende o significado de determinados textos – o professor poderá usar a leitura sem problemas para aprender com textos diferentes e mais complexos, como os típicos das várias disciplinas – com alta densidade lexical e informacional, estrutura expositiva, que pressupõem conhecimentos específicos, que podem apresentar diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto, etc. (MARTIN, 2007).

Os resultados das pesquisas e dos testes de avaliação internacional, contradizem insistentemente essa crença confortável, mas errônea. A capacidade de leitura não se aplica indefinidamente “como está”, mas se reconstrói e se torna mais complexa à medida que participa-se cada vez mais de situações significativas e desafiadoras de leitura, que exigem moldá-la e incorporar novas dimensões,

Tomadas em conjunto, ambas as ideias conduzem à rejeição de uma visão simples da leitura e da sua aprendizagem, e sugerem uma definição mais parcimoniosa e coerente com a multidimensionalidade desta extraordinária capacidade. Compreender a leitura como uma competência complexa, na qual se confluem componentes emocionais, cognitivos e metacognitivos, estratégicos e automáticos, individuais e sociais, cuja aprendizagem requer intervenções específicas ao longo da escolarização, é necessário enfrentar de forma realista e sem engenhos simplificadores, o desafio de treinar a leitura cidadãos, capazes de utilizar a leitura para seus fins.

COMPETÊNCIA DE LEITURA E APRENDIZAGEM

A ligação entre alfabetização em leitura e aprendizagem é óbvia, e remete em primeira instância ao fato inquestionável de que boa parte da informação que se processa é escrita: o domínio da leitura é essencial para que os conteúdos sejam acessíveis. Mas essa obviedade coloca a leitura em um nível estritamente instrumental, ou mesmo puramente executivo. A imbricação entre leitura e aprendizagem vai muito além.

A aprendizagem é um processo que requer envolvimento pessoal, profundo processamento de informações e capacidade de auto regulação. Quando não é pura a reprodução, a aprendizagem requer em algum grau uma compreensão do que se quer aprender, que muitas vezes está escrito em um texto. Para entender (e aprender) precisa-se atribuir um significado pessoal a um novo conteúdo, relacioná-lo com o conhecimento pessoal prévio. Se for informação escrita, será fundamental identificar as ideias-chave e aquelas que têm um caráter secundário para os propósitos que são perseguidos: fazer inferências, relacionar e integrar as informações que aparecem em diferentes fragmentos do texto (ou em diferentes textos) e considerar determinar em que medida os objetivos que orientam o processo descrito (compreensão e aprendizagem) estão sendo alcançados (PALINHAR e BROWN, 2014).

Note-se que a compreensão, como a aprendizagem, não é uma questão de “tudo ou nada”, mas de graus: compreende-se em função do texto, sua estrutura, conteúdo, clareza e coerência; e entende-se em termos do conhecimento pessoal, motivos, objetivos e crenças. Mas, ainda que decisivas, essas variáveis não explicam por si mesmas a compreensão: compreende-se graças ao que se pode fazer com o texto, por meio das estratégias que se utiliza para intensificar a compreensão, bem como para detectar e compensar possíveis lacunas ou obstáculos.

Sem entrar em detalhes, essas estratégias envolvem: Fornecer um propósito pessoal à leitura e planejar a melhor maneira de ler para alcançá-lo; inferir, interpretar, integrar novas informações com conhecimento prévio e verificar a compreensão durante a leitura; preparar a informação, resumi-la, integrá-la, sintetizá-la e, eventualmente, expandi-la, sempre que a tarefa assim o exigir.

Quando se ler entende-se, que essas estratégias são encontradas e implícitos, ou como

Palinhar e Brown (2014) corretamente apontaram, eles operam no piloto automático. A presença deles explica por que, mesmo quando não procurada, a leitura muitas vezes leva a uma aprendizagem incidental, que se faz com pouco esforço; sua ausência – porque o leitor não os conhece ou não quer utilizá-los – explica por que a leitura às vezes é tão superficial e improdutivo. Quando se ler com o objetivo de aprender, seu uso explícito e intencional permite processar as informações do texto em profundidade.

O leitor aprendiz tem ou estabelece um propósito claro para a tarefa; planeia as estratégias de leitura mais adequadas para o conseguir, tendo em conta os seus próprios recursos e as exigências específicas da tarefa; monitora o progresso em direção ao objetivo definido, detectando eventuais problemas e tomando medidas para resolvê-los, e avalia os resultados de seus esforços.

No entanto, usar as estratégias que permitem aprender em profundidade a partir dos textos requer tê-los aprendido. Em outras palavras, um leitor que aprendeu intencionalmente a se dotar de objetivos, a elaborar informações, a contrastá-las, etc., poderá, em situação de aprendizagem, decidir se deve ou não usar essas estratégias. Um leitor que não os aprendeu não poderá utilizá-los, mesmo que a situação o exija, e se concentrará em formas de leitura mais superficiais.

Em suma, como aprendizes (e leitores), pode-se abordar os textos com os quais se quer aprender de uma maneira diferente: como o leitor reprodutivo, que busca dizer o que o texto diz; ou como o leitor crítico, capaz de interpretá-lo, de se sentir questionado por ele e de pensar sobre o que compreende (PERRENOUD, 2004).

Uma leitura reprodutiva provavelmente terá como produto efêmero a recapitulação oral ou a paráfrase escrita, mais ou menos mimético do texto lido (em resposta a perguntas literais, em resumo ou mesmo em comentário). Uma leitura crítica e profunda terá produtos diferentes, por vezes inesperados, mas mais pessoais.

A sua marca, mais ou menos perceptível, porém, encontra-se nos processos de reflexão que gerou, na possibilidade de ter questionado ou modificado conhecimentos prévios, de gerar aprendizagens, ou pelo menos dúvidas. Às vezes, os objetivos de leitura exigem uma leitura reprodutiva, mas muitas vezes precisa-se de uma leitura profunda, que aproxime da essência dos textos e permita aprender com alto grau de significância.

Ambos são necessários, mas é importante perceber que eles servem a propósitos diferentes, desencadeiam processos específicos e exigem estratégias diferentes que precisam ser aprendidas. Nesse sentido, tem-se afirmado que a leitura não é apenas um meio de acesso ao conhecimento, mas sim um poderoso instrumento epistêmico que permite pensar e aprender (SOLÉ, 2007).

Ora, saber ler não pressupõe necessariamente saber ler criticamente, pensar ou gerar conhecimento; Esse potencial só se materializa quando o leitor participa de situações que o obriguem a ir além do texto dado e mergulhar em sua análise, contraste e crítica. Como afirma Kozulin (2010, p. 146):

[...] a alfabetização, por si só, raramente leva a mudanças significativas no estilo cognitivo e na aprendizagem. O essencial são as práticas e os usos em que intervém esse letramento [...] Não basta que os alunos sejam alfabetizados formalmente; eles também precisam usar a alfabetização de uma forma que seja relevante para o objetivo da educação formal.

De fato, um aluno pode chegar ao ensino médio compreendendo os textos com os quais se deparou até aquele momento, e ao mesmo tempo com pouca ou nenhuma experiência nesse tipo de leitura crítica, que sem dúvida é o que se exige para comentar um texto literário, para compreender a filosofia ou para se familiarizar com os conceitos, princípios e teorias das várias disciplinas.

Além disso, desde o ensino fundamental e para sempre, aprender por meio de textos implica o uso de tarefas híbridas como resumir, sintetizar, produzir seu próprio texto a partir da consulta de fontes documentais ou a resposta a perguntas, exigem não só saber ler, mas também saber escrever. Essas tarefas têm um potencial considerável epistêmica, justamente pelo duplo papel de leitor e escritor que deve ser adotado pelo estudante; mas não é razoável esperar que simplesmente decorram do fato de saber ler, e não basta propor que sejam realizados: é preciso ensinar a realizá-los para que sejam produtivos e ajudem aprender (PERRENOUD, 2004).

Avançar na aquisição e domínio de estratégias de compreensão e processamento da informação escrita é um objetivo de leitura para toda a escola, tão importante quanto fazer com que os leitores iniciantes aprendam a ler no contexto da alfabetização inicial. De fato, ambos os objetivos são essenciais para um projeto educativo e social que prossegue a formação de leitores, e embora seja verdade que, felizmente, um bom número de alunos os atinge, é igualmente verdade que uma percentagem excessivamente elevada de alunos conclui o estágio obrigatório, sem ter alcançado a competência de leitura desejável.

Uma rápida olhada nos resultados fornecidas por estudos de avaliação nacionais e internacionais, bem como as conclusões de trabalhos de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da leitura podem lançar alguma luz sobre os aspectos que precisam ser priorizados para avançar nesse campo.

Tomando como referência o que acontece no Brasil, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês: *Program for International Student Assessment*) confirma uma tendência consistente ao longo das várias avaliações realizadas No Brasil como um todo (POZO, 2008).

Os alunos avaliados apresentam competências que lhes permitem situar-se num “nível baixo” muito solto (82%); alunos situados no nível inferior, a competência de leitura demonstrada permite, no melhor dos casos, resolver tarefas simples de leitura com textos de conteúdo familiar. 14% estão no nível moderado. Essas habilidades permitem que eles enfrentem, melhor ou pior, tarefas de leitura de dificuldade baixa: localizar informações em textos de complexidade variável, estabelecer relações entre ideias e compará-las, identificar as mais importantes e compreender um texto global de forma moderada. Muito menos alunos (4%) estão no nível superior, aqueles que lidam bem com tarefas de leitura complexas, que o obrigam a pensar no que dizem os textos e a resolver tarefas que os envolvem; Estes alunos conseguem integrar informação proveniente de fontes não necessariamente coerentes, podendo ter uma visão crítica dessa informação (POZO, 2008).

Para interpretar adequadamente esses resultados, deve-se considerar que esses grandes níveis ou categorias incluem, por sua vez, os vários níveis estabelecidos pelo PISA: superior (níveis 5 e 6 de PISA); médio (níveis 2, 3 e 4); inferior (1a, 1b e inferior a 1). Ter em mente que entre o nível 2 e o nível 4, apesar de ambos estarem incluídos no “médio”, a complexidade das

tarefas de leitura que podem ser resolvidas satisfatoriamente difere sensivelmente. Diferenças semelhantes também podem ser encontradas nas outras categorias pior, não se qualifica para resolver os testes (POZO, 2008).

Os resultados das avaliações realizadas no ensino primário no Brasil mostram que 22% dos alunos terminam este nível sem ter alcançado competências de leitura suficientes para superar os desafios colocados pelo ensino secundário; e que metade dos alunos que aprendem a ler nesta fase (78% dos alunos) não são competentes perante tarefas de leitura mais complexas (POZO, 2008).

Globalmente, parece que o sistema educacional vigente no Brasil oferece basicamente uma formação em leitura de “nível precário”, o que não impede que uma porcentagem não desprezível de alunos conclua as etapas obrigatórias com baixo nível de proficiência. Os dados também sugerem que formas mais sofisticadas de leitura, necessária para a realização do aprendizado profundo.

Ter um diagnóstico fiável que permita explicar este fenômeno requer uma análise complexa, capaz de ter em conta as variáveis de natureza diversa que o afetam (sociopolíticas, econômicas, culturais, cuja consideração é totalmente além das possibilidades deste artigo. Aqui será mencionado apenas tendências gerais que emergem de pesquisas realizadas sobre o ensino da leitura, tanto no meio nacional como internacionalmente

Em primeiro lugar, não parece haver uma tradição consolidada de ensinar a ler textos expositivos e disciplinares, a sintetizá-los, como relacionar e integrar a informação que transmitem. Não é que tarefas em torno desses textos não sejam propostas; O que falta é a presença de tarefas específicas que ajudem a entendê-los e a elaborar as informações, levando em consideração suas particularidades. Em segundo lugar, as tarefas que se propõem – tanto pelas suas características como pela forma como são realizadas – parecem mais bem equipadas para promover uma leitura bastante reprodutiva.

Componentes como a reelaboração de conteúdos, a integração e contraste de ideias do mesmo texto ou de diferentes fontes, o uso da informação para resolver determinados problemas, ocupam um lugar secundário face às tarefas que levam a dizer o que os outros dizem.

Em terceiro lugar, uma tendência que se observa ao longo de toda a escolaridade, mas que também envolve a resolução da maior parte das situações em que se trata de aprender através de textos escritos, exige uma utilização híbrida dessas competências, sobretudo a leitura e a escrita: lê-se para responder ou escrever alguma coisa; fala-se para discutir o que foi lido, ou para estabelecer os parâmetros do que deverá ser escrito; escreve-se para dar conta do que se ouviu ou leu, e lê-se o que se escreve para avaliar a sua idoneidade. Apesar destas relações evidentes, o ensino aborda muitas vezes as competências linguísticas como se cada uma delas fosse independente das outras.

Em quarto lugar, uma análise cuidadosa do que os alunos fazem quando confrontados com tarefas de aprendizagem que envolvem leitura revela o uso de procedimentos surpreendentemente inapropriados, estratégias de leitura simples e pouco persistentes e pouca supervisão sobre o que foi lido. Esses procedimentos não apenas impedem a realização de tarefas de leitura complexas, mas também levam a erros frequentes de compreensão que não são corrigidos.

Juntando essas conclusões e os resultados dos estudos de avaliação, é possível chegar a uma afirmação aparentemente simples e contundente: quando se trata de leitura, os alunos aprendem, melhor ou pior, o que lhes ensinam, e são competentes naquilo que aprendem. Mas eles não aprendem o que não lhes é ensinado e, portanto, não têm o mesmo sucesso com os problemas de aprendizagem para aqueles com pouca ou nenhuma experiência e para aqueles que deveriam usar estratégias específicas para intensificar a compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre os argumentos fornecidos, apesar de sua natureza incompleta e parcial, sugere que as crenças socialmente compartilhadas sobre a leitura são geralmente simplificadas. Muitas vezes pensa-se que a leitura é um compêndio de sub-habilidades, uma técnica que se aprende em um ou dois cursos; é agido como se o gosto pela leitura fosse uma característica que faz parte do equipamento de estoque dos indivíduos; Acredita-se que aprender a ler seja uma questão da área da linguagem, ou que a leitura seja um hábito.

Estas crenças conduzem, de forma coerente, a práticas escolares que, embora ajudem os alunos a adquirir determinados níveis de leitura, são menos adequadas à obtenção de uma literacia completa, não tendo impacto suficiente no ensino de estratégias de aprendizagem profunda necessárias para atingir as capacidades que se pretendem promover através da educação formal, bem como para adquirir a capacidade de aprender de forma autônoma ao longo da vida.

Questionar essas crenças é a base do progresso, porque a melhoria nessa área requer a adoção de uma visão do aspecto mais complexo da leitura na formação de professores, docentes e profissionais envolvidos em instituições de ensino. Ainda tem-se muito a saber, mas há anos tem-se um corpo de pesquisa sobre as características específicas do sistema de escrita e os processos que levam à sua apropriação, sobre o papel da leitura inicial nas escolas e nas famílias, sobre os processos cognitivos e estratégias metacognitivas envolvidas na leitura, sobre o potencial das tarefas híbridas que exigem leitura e escrita para aprender em todas as áreas e etapas.

Uma consequência dos argumentos analisados é que o ensino da leitura não se resolve em um curso ou ciclo. As competências não são pedras preciosas guardadas em uma caixa, onde permanecem intactas esperando o dia em que se precisa delas. Eles são aprendidos no uso e são aprimorados quando esse uso levanta problemas que permitem que eles sejam desenvolvidos. É o caso do ensino da leitura, cujo referente é o centro educativo como um todo: nunca se deve deixar de ensinar para desfrutar e aprofundar a competência leitora.

Avançar em projetos de núcleos coerentes e articulados em torno da promoção e ensino da leitura, entendidos nesta perspectiva ampla e complexa, requer recursos materiais e humanos, formação e aconselhamento, numa dimensão fundamentalmente preventiva, enriquecedora e global, que pode partir da situação de cada instituição e estabelecendo objetivos de melhoria realistas e adaptados a cada contexto. As características socioeconômicas e culturais, a história de cada instituição,

Ser a favor da leitura também não é aceitar passivamente que um número significativo de alunos não aprenderá a ler; é necessário ser realista e beligerante e assumir-se que, na

maioria dos casos, não há razão para que um aluno não aprenda a ler com proficiência se tiver os recursos e o apoio necessários, como projeto central – e enquanto projeto sócia – pretende-se que cada criança, cada jovem, tenha a oportunidade de gostar de ler, adquirir o domínio da linguagem e tornar-se um utilizador competente e crítico dos textos, no formato em que são apresentados.

É um projeto que promove também um conjunto de valores, como o respeito pela diversidade de opiniões, o respeito pelo conhecimento e o sentido crítico; e atitudes, como as que levam a saber encontrar satisfação em parte dos tempos livres na leitura, na capacidade de pensar e projetar uma perspectiva pessoal e contrastante nada sobre a realidade.

Em tempos em que é fácil confundir acesso à informação com conhecimento, em que se impõe um relativismo, não menos perigoso porque ingênuo, aprender a ler criticamente é uma forma magnífica (entre outras) de preparar não só para a escola, mas para a vida. O treinamento em habilidades básicas é o mais difícil, pois é justamente nelas que se encontra a semente de todo aprendizado posterior. Mas é também a mais gratificante, pelo seu poder capacitador, pela sua capacidade de formar cidadãos capazes de identificar problemas e de dispor de meios para os resolver.

Alcançar a competência leitora, supõe uma aprendizagem ampla e multidimensional, que requer a mobilização de capacidades cognitivas, afetivas e de inserção social. É um esforço de todos; professores e alunos, mas é um esforço que vale a pena, pois estar-se falando de um dos aprendizados mais funcionais e empoderadores que uma pessoa pode fazer; de uma chave que abre múltiplas possibilidades de desenvolvimento e crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

BEAN, T. W. Leitura nas Áreas de Conteúdo: Dimensões Construtivistas Sociais, Handbook of Reading Research, vol. III. Mahwah, Nova Jersey: Erlbaum, pp. 629-44, 2019.

CARR, N. O que a internet está fazendo com nossas mentes? Petrópolis: Vozes, 2011.

CASSANY, D. Chegue e escreva para o xarxa. São Paulo: Pioneira, 2011.

CELES, C. G. Os criadores de significado. Rio de Janeiro: Hodder e Stoughton, 2017.

FERRO, F.; CSTEJON, A.; CASTEL, J. L.; ZANCA, K. Avaliação de Desigualdade social no Brasil: Educação, saúde e segurança. Belo Horizonte: Contexto, 2018

FREEBODY, P. Debates e Demandas em Contexto Cultural. Prospect: Jornal australiano de ensino/professores de inglês para falantes de Outras Línguas (TESOL), vol. 5, n.º 3, pág. 7-16, 2016.

GOMES, S; F. Compreensibilidade de leitura. São Paulo: Atlas, 2011.

KOZULIN, A. Instrumentos psicológicos na leitura. Rio de Janeiro: Paidós, 2010.

MARTIN, E. Avaliação externa das competências de leitura dos alunos: Contribuições e limitações. Artigos de Didática da Língua e da Literatura, nº 41, pp. 29-42, 2007.

PALINHAR, A. S.; BROWN, A. L. Atividades de Ensino Recíproco de Promoção da Compreensão e Acompanhamento da Compreensão. *Cognição e Instrução*, vol. 1, nº 2, pág. 117-75, 2014. .

PERRENOUD, P. H. Dez novas habilidades para ensinar. Porto Alegre, Artmed, 2004. .

POZO, J. L. Aprendizes e professores. Curitiba: Aliança, 2008.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura e aprendizagem autônoma. In: María Luisa PEREZC.ABANI, (coord.), *Estratégias de ensino e aprendizagem a partir do currículo*. Salvador: Horsori, 1997.

SOLE, I. Lendo estratégias. Recife: Soler, 1992.

SOLÉ, I. Projetos e programas de inovação no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Recife: Soler, 2004.



Análise de, "vai que" como marcador discursivo no português brasileiro

Melissa Henrique de Souza

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.154.6

RESUMO

Alguns estudos reconhecem que o verbo *ir* comporta, para além de seu papel de verbo pleno, outras funções, como a de auxiliar indicador de futuro. Mais recentemente, é notável o envolvimento desse verbo em estruturas muito diversas, dentre as quais destacamos aquela em que se vê *ir*, articulado a outros elementos, funcionando como marcador discursivo, tal como já conhecido nos estudos da língua portuguesa. Como mecanismos verbais da enunciação, os marcadores atuam no plano da organização e da articulação textual, e gozam do estatuto de unidades independentes. Especificamente, nesta pesquisa pretende-se investigar a expressão *vai que*, atuante em enunciados como “Eu confio na competência do Google, sei que minhas planilhas vão estar sempre lá, na nuvem, quando eu precisar. Mas... *vai que?*” (aurelio.net). Em casos como esse, o comportamento averiguado é de marcador discursivo cujos traços serão delineados ao longo do trabalho. Para tanto, pretende-se descrever, primeiramente, características da estrutura de *vai que*. Espera-se chegar a uma descrição que sua aderência ao que se entende por marcador discursivo.

Palavras-chave: espaços mentais. marcador discursivo. funcionalismo.

ABSTRACT

Some studies recognize that the verb *ir* has, in addition to its role as a full verb, other functions, such as auxiliary indicating the future. More recently, the involvement of this verb in very diverse structures is remarkable, among which we highlight the one in which it is seen to go, articulated to other elements, functioning as a discursive marker, as already known in Portuguese language studies. As verbal mechanisms of enunciation, markers act in terms of organization and textual articulation, and enjoy the status of independent units. Specifically, this research intends to investigate the expression *vai que*, active in statements such as “I trust Google’s competence, I know that my spreadsheets will always be there, in the cloud, when I need them. But... what?” (aurelio.net). In cases like this, the behavior investigated is a discursive marker whose traits will be outlined throughout the work. For that, we intend to describe, firstly, characteristics of the structure of *vai que*. It is expected to arrive at a description that its adherence to what is understood by a discursive marker.

Keywords: mental spaces. discursive marker. functionalism.

INTRODUÇÃO

Neste projeto, investigamos a construção marcadora discursiva (doravante MD) formada por um verbo de movimento (*vai*), acompanhado do item *que*. Na expressão *vai que*, o verbo não mantém nenhuma relação com o sentido prototípico de deslocamento no espaço. Além disso, quando no papel de MD, o verbo perde, consideravelmente, o status de encaixado de um verbo lexical o qual constituiria o conteúdo proposicional do falante. Esse uso, como encaixado, é o que se verifica nas conhecidas expressões *vai que cola* e *vai que dá*, por exemplo.

(1) Eu confio na competência do Google, sei que minhas planilhas vão estar sempre lá, na nuvem, quando eu precisar. Mas... *vai que?* (aurelio.net)

Como podemos observar, os elementos destacados se encontram além dos limites do conteúdo proposicional da oração, uma vez que não são partes constitutivas dos constituintes sintáticos básicos, como sujeito e predicado. No exemplo destacado em (1) o verbo *ir* se encontra destituído de alguns de seus traços categóricos básicos, como, por exemplo, o sentido de deslocamento. Esse esvaziamento do sentido de deslocamento é observado, também, nos usos em que *vai* encaixa uma oração, iniciada por *que*, como em “*Vai que você tem um compromisso em outra cidade*”, retirado do Estadão. Embora cotejemos os casos de *vai* que encaixado e *vai* que marcador, nosso foco é esse último uso.

Com base nestas considerações, tomamos como base teórica-metodológica a Linguística Funcional Centrada no uso (LFCU), nos termos de Bybee (2010; 2015), Traugott e Trousdale (2013), entre outros, componentes de uma recente perspectiva teórica do Funcionalismo que, de cunho cognitivo, resulta do diálogo com a gramática de construções. Para tal abordagem, a gramática nunca está fechada ou completa, uma vez que ela se alimenta do discurso. A partir do exposto, delineamos os objetivos da pesquisa: i. Descrever a expressão *vai* que de modo a defender sua aderência à categoria de MD; ii. Cotejar o uso de *vai* que como encaixado de oração e *vai* que MD, com base em parâmetros formais e funcionais capazes de sinalizar até que ponto os usos e as estruturas a eles relacionadas se assemelham; e iii. Detalhar os sentidos que *vai* que MD instaura na interação, sobretudo os relacionados ao estabelecimento de hipóteses, à (Inter) subjetividade e aos espaços mentais;

REFERENCIAL TEÓRICO

Em nossa perspectiva teórica, baseados em estudos funcionalistas, surge-se a afirmação de que a gramática nunca está fechada ou completa, uma vez que ela se alimenta do discurso, sempre recriando uma roupagem de usos genuínos para velhas formas, por isso a gramática está a todo momento se gramaticalizando¹, continuamente emergindo-se. Assim, não se vê a possibilidade de realizar o estudo da língua fora dos contextos de usos, de forma isolada e/ou autônoma como a perspectiva estruturalista e gerativista.

Considerada a dinamicidade da língua é bastante relevante dizer que tal aspecto trata da fluidez da gramática, mais especificamente da natureza categorial. O que implica categorização, aqui, é a identificação de classes de itens gramaticais. De acordo com Bybee (2010) as categorias resultantes são a base do sistema linguístico, sejam fonemas, morfemas, itens lexicais, sintagmas ou construções. Conforme a autora, a categorização é tomada como um processo cognitivo de domínio geral no que se refere às categorias perceptuais de diversos tipos que são produzidas a partir da experiência humana, independentemente da língua.

Por conseguinte, a mudança linguística é como uma consequência inevitável dessa dinamicidade interna das línguas naturais, o que se chega à noção de que nem toda variação e heterogeneidade leva à mudança, porém toda mudança envolve variação e heterogeneidade, ou seja, a mudança é um tipo de variação linguística com propriedades particulares, em que se apoia essencialmente em um ponto de partida: o de que a língua só pode ser entendida nos seus variados contextos de uso.

¹ Relacionado à mudança e à variação linguística o processo de gramaticalização revela que a gramática não é estática e está sujeita a mudanças o que nos permite a ter a conclusão que a estrutura linguística é instável, em que tem como objetivo descrever como um elemento aberto (lexical) vem a se tornar um elemento fechado (gramatical), podendo sofrer alterações semânticas e fonológicas e mudar de categoria sintática (recategorização).

Assume-se, nesta pesquisa, que o verbo ir (vai) em vai que perde claramente o seu sentido original do verbo ir, enquanto indicador de deslocamento espacial, assumindo, do ponto de vista sintático, nos contextos em que analisaremos, funções gramaticais de marcadores discursivos, indicando respectivamente possibilidade/probabilidade. Basicamente, os marcadores discursivos são essencialmente elementos linguísticos que operam no nível processual da gramática, isto é, elementos não referenciais relativos a componentes/divisões/elementos do discurso. Durante a análise dos contextos de interação, constatamos que esses fatores facilitam o processamento da fala e, no nosso caso, o então possível marcador vai que demonstra a presença do locutor-autor, sinalizando ao interlocutor como ele deve compreender as informações transmitidas em sequência. Dessa forma, atuam como facilitadores, na medida em que enfatizam a direção da interlocução, frisando a intersubjetividade.

Deve-se notar que as definições e características de MD são muito amplas e variadas. Risso *et al.* (1996) considera o problema de identificar e demarcar um conjunto de marcadores, incluindo itens de origem extremamente heterogênea, desde sons não lexicais até aqueles de frases mais desenvolvidas. Perante um enorme ambiente de terminologias e conceituações, nossa pesquisa está situada entre os estudos acerca dos marcadores discursivos enquanto categoria, evidenciando seus aspectos morfossintáticos, semânticos, cognitivos e discursivo-pragmáticos. Os marcadores discursivos (MD) são considerados aqueles em que a versatilidade e a multifuncionalidade são inerentes a eles.

Os MDS, conforme Schiffrin (2001, p. 57) e Risso, Silva e Urbano (2002, p. 21) formam uma categoria gramatical da língua que, com destaque no plano pragmático, trabalha com uma composição diversificada e rica desempenhando funções de interação textual e discursiva-pragmática. No português brasileiro, os estudos dos MDs dividem, basicamente, em duas funções: (i) Interação - função orientada ao interlocutor, orientada à enunciação, interativa orientada à ação, orientada à interpessoalidade, para dar suporte à interface falante/ouvinte; (ii) Sequenciador - orientação de texto, ideacional, alinhamento de texto de itens de informação, relacional, suporte da interface falante/texto. (URBANO, 1999; RISSO, 1999; 2015; RISSO; SILVA; URBANO, 2002; ROST-SNICHELOTTO, 2008; CASTILHO, 2014). Pode-se ver, facilmente, nessa divisão, que há uma tendência, entre os estudos, de organizar os MDS em um *continuum* de modalidade da língua falada para a escrita. Em virtude disso, é importante trabalhar com conceitos, critérios e propriedades amplas, especialmente, quando se tem um grupo heterogêneo de exemplares, como é o caso dos estudos dos MDS.

Risso, Silva e Urbano (2015) relatam que a verificação de dados envolvendo dez variáveis levou ao entendimento de vários traços fortes que podem ser aplicados aos signos discursivos. São eles: alta recorrência, exterioridade ao conteúdo proposicional, transparência semântica parcial, invariabilidade formal ou variabilidade restrita, independência sintática, demarcação prosódica, não autonomia comunicativa e massa fônica reduzida. No entanto, os pesquisadores observaram estabilidade dos seguintes traços: exterioridade dos MDS em relação ao conteúdo proposicional, independência sintática e falta de autossuficiência comunicativa.

Vê-se que no objeto analisado, *vai que*, mostra a atitude subjetiva do interlocutor e, ao mesmo tempo, a frase estruturada, expressa um argumento codificado em uma condição que permite ao interlocutor mudar seu comportamento e acaba por aderir à opinião do orador. Cabe aqui lembrar também que o uso dessas estruturas para sistematizar os argumentos do interlocu-

tor, dependendo do caso, pode expressar hipóteses, previsões. Assim, independentemente da sequência textual que configura o texto, o argumento pode ser manifestado por meio de estruturas linguísticas, manifestando as intenções e a visão do falante, como é mostrado nas construções com *vai que*. Por isso tudo, nota-se que uso regular dessa construção, tanto na fala quanto na modalidade escrita, que tais formas codificam tanto a subjetividade do falante/escritor, como ele expressa suas crenças, quanto atuam como marcas interativas entre o falante e o ouvinte/leitor, o que chamaremos aqui de “Marcador Discursivo”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise aqui apresentada contempla um número considerável de dados de modo a ser possível obter uma visão de forma mais sistematizada envolvendo a construção em questão. Para tanto, o corpus escolhido para a análise desta pesquisa consiste de recortes retirados do *Corpus do Português* (DAVIS e FERREIRA, 2006; 2016) e da rede social Twitter. O universo de investigação em nossa pesquisa é composto por apenas uma subamostra do Corpus do Português: (i) *NOW* (notícias da *Web*) que para esta pesquisa, foi trabalhada apenas com a variedade brasileira do português do período entre 2013 e 2021, utilizando-se de 100 dados com encaixado e 38 como possível MD. Para a complementação dos dados de pesquisa, foi realizada uma coleta, em tempo real, de ocorrências de *vai que* em uma rede social. Foram coletadas 62 postagens em língua portuguesa, feitas entre às 10h57 do dia 29 de maio e 10h do dia 6 de julho de 2021 no *Twitter*², contendo a construção *vai que*.

Parâmetros de análise

Nesta subseção, são apresentados os fatores estudados utilizados na análise dos dados coletados. Cada elemento é ilustrado por ocorrências que constituem o *corpus* desta pesquisa. Para cumprir o objetivo geral do estudo a construção *vai que* será analisado com vistas os seguintes fatores formais:

- i. O tempo verbal de ir: Em perspectiva sintática, as construções com ir instanciam têm configuração estrutural bem diferente de forma lexical. Sendo assim, a relação sintática desse verbo com seu(s) respectivo(s) adjacente(s) é de outra ordem, de modo que, dificilmente, pode(ria) ser classificado como verbo nuclear ou periférico. A observação desse fator nos permitirá averiguar até que ponto o comportamento do verbo ir perde suas propriedades e passa a ter nova função, possivelmente, de um MD.
- ii. Presença material interveniente: Com a observação desse fator, esperamos examinar a possibilidade de ocorrência de material linguístico interveniente entre ir e o complementizador *que*. Isso é mais uma evidência do alto grau de mudança linguística desses elementos: a hipótese é de que o verbo ir não possui mais suas propriedades sintáticas de verbo pleno, posto que não selecionam nem sujeito, nem nenhum outro tipo de argumento, nem tampouco permite elementos entre *vai* e *que*.
- iii. Estatuto informacional da frase encaixada ou a que *vai que* se relaciona: Segundo Chafe (1976), informação obsoleta ou dada é o conhecimento que o falante assume que

² Conforme o site *Wikipedia* “Twitter é uma rede social e um serviço de microblog, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos (em textos de até 280 caracteres, conhecidos como “tweets”), por meio do website do serviço, por SMS e por softwares específicos de gerenciamento.”

o ouvinte tem no momento da interpretação do discurso. Nova informação é aquela que o falante pressupõe estar sendo introduzida no discurso. Diante disso, o seu objetivo é observar como vai que se relaciona com informações dadas e/ou novas.

iv. Massa Fônica: Este subprincípio também inclui a relação entre novas informações e maior massa fônica, ou seja, maior extensão da forma. Logo, com a observação desse fator será possível medir a massa fônica de vai que a ponto de o considerá-lo um marcador discursivo.

v. Pistas “prosódicas”: Com a observação desse fator, pretende-se lidar com a hipótese de que *vai que* MD é pronunciado de maneira diferenciada, demarcada por sinais de pontuação indicativos. Os dados são de escrita, assim, não haverá um detalhamento prosódico, mas apenas observações sobre pistas de como o MD seria oralizado.

vi. Posição em relação ao excerto textual com que se relaciona: O controle desse fator possibilita identificar a posição preferencial de uso de *vai que*. Logo, observar-se-á a posição de *vai que* em relação à oração absoluta que ele escopa: se anteposta ou posposta. Observar-se-á também em que posição vai que marcador discursivo ocorre, considerando-se a porção textual a que ele se relaciona.

Parâmetros Funcionais

vii. Autonomia Comunicativa: Risso em sua investigação da variável “autonomia comunicativa” constata que os MDS são, conforme o padrão estabelecido após a análise das ocorrências, “unidades comunicativamente não-autônomas, ou seja, não portadoras de um conteúdo proposicional em si próprias”. (RISSO *et al.*, 2006, p. 413) Logo, pretende-se, ao analisar esta variável se *vai que* funciona como uma comunicação suficiente, capaz de ser comunicativamente autônomo.

viii. Tipo de entidade encaixada: Com esse fator, pretende-se averiguar se vai que tende a encaixar ou se relacionar com termos, predicções ou proposições.

ix. Criação de espaços mentais:

A teoria do espaço mental (FAUCONNIER; SWEETSER, 1996; FAUCONNIER, 1997), desenvolvida à luz da linguística cognitiva, concentra-se na interação entre estruturas linguísticas e cognitivas. O espaço mental é parcialmente estruturado por uma base de conhecimento relativamente estável (os *frames* e os modelos cognitivos idealizados ou MCIs). A compreensão, ou melhor, a construção de sentido, se dá por meio de correspondências entre domínios cognitivos localmente estruturados, chamados de espaços mentais. São dinâmicos no sentido de que “à medida que pensamos e falamos, espaços mentais são construídos, estruturados e conectados sob a pressão da gramática, do contexto e da cultura.” (FAUCONNIER; SWEETSER, 1996, p. 11)

A conexão entre os espaços mentais ocorre principalmente por meio de mapas de identidade, que associam um elemento no espaço-base com seu elemento no espaço-alvo. Construtores de espaço mental são mecanismos linguísticos que abrem um novo espaço ou deslocam a atenção para um espaço já existente. Podem ser sintagmas preposicionais, advérbios, conectores, etc. Todo esse processo cognitivo é possível graças ao princípio de acesso (ou princípio de

identificação), que rege a relação entre uma entidade (o alvo) e a forma linguística utilizada para referir-se (gatilhos). Em outras palavras, a forma linguística usada para nomear uma entidade no domínio base deve permitir o acesso a uma entidade no domínio alvo.

Nessa perspectiva, o significado da forma linguística é raro, na medida em que o significado é o resultado das complexas operações cognitivas de mapeamento entre espaços mentais. À medida que o discurso se desenrola, uma teia de espaços mentais é criada, por meio da qual os participantes do discurso se movem metaforicamente. Esse movimento é definido por três conceitos principais: base (espaço que fornece um ponto de vista inicial e ponto focal), ponto de vista (espaço a partir do qual outros podem ser acessados ou criados) e foco (espaço no qual as estruturas são adicionadas) (FAUCONNIER; SWEETSER, 1996, FAUCONNIER, 1997)

A criação do espaço mental é feita a partir de pistas linguísticas, tecnicamente chamadas de construtores de espaços mentais” (*spacebuilders*), muitas vezes apresentadas por meio de frases preposicionais, modelos de consciência de tempo e tempo e orações condicionais. Os espaços criados por esses elementos formam domínios alternativos ao Espaço Base. Com esse fator, pretende-se elucidar de que forma as asserções feitas anteriormente ao elemento vai que estruturam espaços mentais. Além disso, serão observados os espaços mentais que a construção em questão instaura, na interação.

VAI QUE COMO MARCADO DISCURSIVO

O uso frequente da estrutura vai que na linguagem cotidiana, tanto no modo oral quanto em determinados contextos escritos, permite perceber, em determinados contextos, padrões que codificam tanto a subjetividade do falante/escritor quando expressa suas crenças, além de servir como uma pista interativa para o ouvinte/leitor, que chamaremos aqui de “marcador discursivo”, com base nos pressupostos teóricos que discutimos nos capítulos anteriores, principalmente nas parte 1 e 2 (um e dois), dentre os quais se encontram os pressupostos da LFCU, e os de marcadores discursivos.

Aspectos formais

(i) Tempo verbal de ir

Como encaixado: a linguagem humana, segundo Givón (1979), evoluiu do modo pragmático para o sintático, portanto, pensando nisso, pode-se dizer que a gramática é derivada do discurso, sendo esta entendida como um conjunto de estratégias criativas utilizadas pelos falantes para organizar seu texto, funcionalmente, do ponto de vista de um determinado ouvinte e uma determinada situação de comunicação. O verbo *ir* perdeu seu sentido concreto de deslocamento espacial e passou a assumir, com outro verbo no infinitivo, o sentido abstrato de tempo, podendo os infinitivos serem substituídos. Observamos a mudança gramatical de *ir*, que passa de um item lexical, um verbo que indica movimento material, para uma forma gramatical, um afixo que ajuda a sistematizar os conceitos de tempo, aspecto, modo e pessoa. A exemplo disso podemos ilustrar essa colocação com a seguinte amostra:

2) “É aê Gigante, o que você faria no meu lugar? Comenta aê, vai que de alguma forma sua opinião me influencia. Quem sabe? Depois desse exemplo super ultra atual, está claro que FUNCIONA! Ficou cristalino que FUNCIONA?” Disponível em: <<https://www>

estrategiaconcursos.com.br/blog/passos-de-gigante-163-365/> Acesso em 19 de fevereiro de 2022.

Esse processo de mudança ocorre a partir de um processo gradual de utilização do significado, incluindo estratégias dedutivas, levando ao aumento da informação pragmática, e por meio de estratégias metafóricas, levando ao abstrato. Assim, segundo Traugott (1999), tais mudanças de sentido tendem a seguir uma trajetória que leva a um sujeito de linguagem (meio). Segundo Traugott (1995, p.31) a gramática inclui um processo de subjetivação, pois haverá “semântico-pragmáticos através dos quais os significados tornam-se cada vez mais baseados nas crenças e atitudes do falante acerca da proposição”.

Fica claro com os exemplos acima que o verbo ir aparecendo sempre na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, em **vai que** não tem nada a ver com o significado original de deslocamento espacial e, portanto, do ponto de vista sintático, esse elemento perdeu o status enquanto núcleo verbal da oração, pois essa estrutura nesse contexto introduz uma oração que possui um verbo lexical (passado) constitui o conteúdo proposicional do falante. Além disso, verificamos que esta proposição encaixada pode representar um argumento hipotético e reforça o que o colonista disse anteriormente quando disse, em (2) que “de alguma forma sua opinião me influencia”. Assim, o falante expressa suas crenças e isso, do ponto de vista pragmático, intencional ou não, parece querer convencer o interlocutor a alcançar sua conformidade.

Como marcador discursivo: Como dito anteriormente, o uso frequente da estrutura *vai que* na linguagem cotidiana, tanto no modo oral quanto em determinados contextos escritos, permite perceber, em determinados contextos, padrões que codificam tanto a subjetividade do falante quanto suas crenças, além de servir como uma pista interativa para o ouvinte/leitor, que chamamos aqui de “marcador discursivo”. Muitos autores consideram os signos discursivos como uma classe funcional (SCHIFFRIN, 1987; RISSO; SILVA; URBANO, 1996, 2006), pois eles tanto atuam no plano textual, ao estabelecerem elos coesivos entre partes do texto, como também atuam no plano interpessoal, ao manterem a interação entre falante e ouvinte. Vejamos:

3) “**Vai que**, nessa altura da campanha, um padre, pastor, bispo ou obreiro se dê conta que Jesus é o mais famoso dos inocentes torturados. Morreu torturado em praça pública justamente porque defendia esse...” disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/noblat/ponto-de-ironia/>> Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

No exemplo (3), podemos ver que o uso da estrutura *vai que* tanto codifica a crença do falante em sua proposição quanto representa a interação do falante com o ouvinte e ao mesmo tempo molda as crenças do falante e ao mesmo tempo estabelece uma relação entre os dois complexos. Mas também estabelece uma relação de sentido e, neste caso, por meio do contexto, uma estratégia de ação discursiva para proteger a face do falante a quem não se dirige. O uso de *vai que* tanto codifica a presença do falante interagindo com o ouvinte, expressando uma hipótese ou probabilidade de que sua proposição possa ou não se tornar realidade, quanto atua como um elemento expressivo/gramatical que introduz uma proposição que se supõe que a ideia se apresenta suposta.

Nos usos analisados, observamos uma expressão da subjetividade do falante, característica presente em praticamente todas as atividades humanas, uma vez que o falante busca expressar suas crenças sobre o ambiente ao seu redor. E essas crenças podem ser realizadas de várias maneiras, nas quais consideramos o uso da estrutura *vai que*. Nesse caso, o uso de um verbo espacial como ir, muito comum nas estruturas do português brasileiro, é usado, em

algumas estruturas, para explicar outros significados, e em situações como a nossa, no qual o verbo se perde completamente de seu sentido, a sensação de deslocamento passa a atuar como um marcador discursivo.

(ii) Presença de Material Interveniente

Como encaixado: examinar o ambiente linguístico em torno de *vai que* pode fornecer pistas sobre sua mudança gramatical. A presença de material interveniente entre o verbo *ir* e o complementizador *que* é um fator que precisa ser controlado. Para que haja evidências para a neoanálise de verbo + complementizador como um construto único, é necessário realizar uma análise caso a caso. Aqui, consideramos que quanto menos material interveniente, mais evidências há para a neoanálise de *vai que* e isso podemos ver em:

4) “Talvez fancast dos fancasts, mas justamente por ser tão batido é que ficou fora do nosso Top 5. Matthew McConaughey quase já se aventurou no mundo dos super-heróis: ele era a primeira escolha para interpretar o Ego em Guardiões da Galáxia Vol. 2. Vai que a Marvel tente fechar mais uma uma vez com o ator?”. Disponível em: <<https://legadodamarvel.com.br/top-5-atores-que-fariam-um-norman-osborn-perfeito-no-mcu/7/>> Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

Quanto à presença/ausência de material interveniente, as ocorrências encaixadas, todas em um total de 100 dados dentre o período de setembro de 2018 a junho de 2019, não consta a presença do material interveniente entre verbo *ir* + complementizador *que*, como expresso nos exemplos apresentados ao longo da dissertação.

Como Marcador Discursivo: A respeito da variável *material interveniente entre vai e que*, nas ocorrências em que a estrutura [V + que] md já se comporta como MD, não foi encontrado em nenhum dos 100 casos presença de material interveniente. Os números gerais são: nas 200 ocorrências encontradas, dentre o período de março de 2013 a julho de 2021, não foram identificados a presença de material interveniente. Confirmando, mais uma vez, a hipótese levantada. O que podemos ver abaixo:

5) “Agora a nossa Seleção tem que tomar cuidado com essa inérvia dele, vai que, entenderam ele resolve jogar o que sabe.”. Disponível em: <<https://extra.globo.com/esporte/antes-de-pegar-brasil-na-semifinal-argentina-tem-melhora-defensiva-mas-messi-segue-sem-brilho-23773265.html>> Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

(iii) Estatuto informacional da frase escopada

Como encaixado: Como dito anteriormente, na seção 3 deste texto, o estatuto informacional dos componentes proposicionais de qualquer língua é um dos principais temas da linguística funcional moderna. O interesse de seu estudo é verificar como o locutor organiza seu discurso para que o interlocutor interprete corretamente a mensagem que lhe é enviada. Segundo Chafe (1976), informação dada ou velha é o conhecimento que o falante assume que o ouvinte já possui no momento da interpretação da fala. Diferentemente da informação nova que o orador assume que será incluída no discurso.

Observa-se que os dados apontam para uma incidência majoritária de entidades novas e isso o exemplo (6) ilustra como o falante apresenta a informação ao ouvinte como não recuperável no contexto.

6) “Talvez fancast dos fancasts, mas justamente por ser tão batido é que ficou fora do nosso Top 5. Matthew McConaughey quase já se aventurou no mundo dos super-heróis: ele era a primeira escolha para interpretar o Ego em Guardiões da Galáxia Vol. 2. **Vai que** a

Marvel tente fechar mais uma vez com o ator?”. Disponível em: <<https://legadodamarvel.com.br/top-5-atores-que-fariam-um-norman-osborn-perfeito-no-mcu/7/>> Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

Em (6), “a Marvel tente fechar mais uma vez com o ator?” Consiste numa entidade nova, ou seja, que não ocorreu ainda no discurso e tal informação não está explícito, criando subjetivamente um espaço mental, quase sempre, implícito na comunicação -assunto do qual falaremos mais a frente - logo, pode-se dizer que, normalmente, o argumento interno (oculto) é uma informação nova, já que como não foi dito, não pode ser recuperável no contexto.

Como Marcador Discursivo: Quando o possível md *vai que* se faz presente nas orações ou, ainda, se encontra implícito é passível de interpretação devido às suas relações pragmático-discursivas. A informação implícita requer um pouco mais de atenção e análise de nossa parte. Como o próprio nome indica, este tipo de intertexto não se encontra na superfície do texto, porque não fornece ao leitor elementos que possam ser imediatamente associados a outro tipo de texto de partida. Exigem, portanto, de nós uma maior capacidade de fazer analogias e inferências, obrigando o leitor a reativar o conhecimento armazenado em sua memória para, então, compreender plenamente o texto. Vejamos a seguir:

7) “Tem gente optando por guardar o que sobra no fim do mês para uma emergência, em vez de gastar com uma roupa ou um calçado, como faria antes. E o comércio sentiu. Até os bancos e a agência dos Correios chegaram a ficar fechados por mais de uma semana. A justificativa era sempre a mesma: ‘Vai que...’”. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/barao-de-cocais-e-o-medo-do-rompimento-da-barragem/#page5>> Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

Como vemos no exemplo (7), pode-se ver que como marcador discursivo encontra-se em *vai que* uma informação implícita que deve ser recuperada pelo ouvinte. Em (7), é a de que, quando se guarda dinheiro para uma emergência quer dizer que pode, futuramente, acontecer alguma coisa, e/ou surgir uma crise financeira no país, ou seja, a presença do possível MD instaura uma possibilidade. Em outras palavras, o fato de subentender que, em (7), “guardar dinheiro para uma emergência” leva à informação “pode acontecer alguma coisa futuramente”. E não estamos nos referindo a casualidade (uma situação leva a outra), mas sim que o conhecimento sobre determinado fato leva a uma declaração que decorre dele, a uma suposição fundamentada em uma inferência que é feita a partir da informação fornecida na primeira parte do texto. Logo, percebe-se que em 100% dos 100 dados coletados como MD foram considerados como informação nova, visto que a informação implícita é nova, pois como não foi dita, não é recuperável no texto.

(iv) Posição

Como encaixado: no modelo de HALLIDAY (1985), baseado na complexidade das proposições - a sequência de proposições encadeadas em uma estrutura -, encontra-se um método de classificação capaz de diferenciar esses tipos de orações “subordinadas”. No sistema tático do padrão HALLIDAY (1985), existem dois tipos de interdependência: paratática e hipotática. No primeiro caso, estabelece-se uma relação entre elementos de um mesmo estado, sem que um dependa do outro. No segundo caso, os estados dos elementos não são iguais, ou seja, um elemento modifica o outro, o modificador depende do elemento que está sendo modificado. HALLIDAY (1985) também fornece um mecanismo chamado integração ou incorporação. Nesse mecanismo, uma proposição funciona como parte estrutural de outra.

A relação da oração encaixada com a oração-núcleo é indireta, pois o grupo que a oração principal forma funciona como intermediário nessa relação. As orações hipotáticas adverbiais, por exemplo, na classificação HALLIDAY (1985), correspondem a uma combinação de encarecimento e hipotaxe. O termo encarecimento é usado em um sentido aprimorado, ou seja, a oração dependente complementa a oração principal, denotando notações de tempo, espaço, modo, causa, condição, introduzidas por preposições, conjunções ou locuções conjuntivas hipotáticas. Vejamos os exemplos a seguir:

8) “Na minha percepção Lula não disputará mais eleição. Mas política é como nuvem.... **Vai que** sai uma pesquisa em que Lula apareça disparado na frente, com o povo clamando que volte? Já o amigaço dos coronéis cearenses, tucano enrustido, viajante fujão e, por ora, boquiroto diletante, sofre de raquitismo eleitoral, despeitado, joga a culpa em Lula e no PT, ora, eleição (limpas, as daqui sempre foram um esgoto a céu aberto) é voto, quem os tem ganha, que não tem...” Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/artigos/a-licao-de-cristina-kirchner-por-ricardo-cappelli/>> Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

Pode-se observar, no exemplo (8), em posição posposta à oração-núcleo, a oração temporal codifica majoritariamente uma informação nova. Em (8), “Vai que sai uma pesquisa em que Lula apareça disparado na frente, com o povo clamando que volte? ” É posposta a “Na minha percepção Lula não disputara mais eleição, mas política é como nuvem...”. Logo, ao modificar a oração anterior, conseqüentemente, traz em si uma informação nova.

Como Marcador Discursivo: Schiffrin (1987), retomando o que foi exposto na seção 2, o autor definiu os MDs como “elementos sequencialmente dependentes que agrupam unidades de fala” (SCHIFFRIN, 1987, p. 31). Em outras palavras, MDs são itens linguísticos que sinalizam a relação entre unidades de fala de acordo com suas propriedades sintáticas e semânticas, e de acordo com sua posição no discurso (inicial ou final) para delimitar as margens dessas unidades de linguagem. Posição: no início de uma oração, para introduzir/terminar um tópico ou chamar a atenção do ouvinte; há marcadores com posicionamento flexível, inseridos entre as falas, para esclarecer o significado; e as palavras menos frequentes estão em posição final, também para esclarecer o significado e acrescentar comentários.

Em nossa pesquisa, identificamos três tipos de posições em que os MDs aparecem, respectivamente: medial e final. Segundo Marcuschi (1989), a posição do MD na sequência do discurso do parágrafo é determinada por muitos fatores e componentes. A posição medial ocorre quando a forma *vai que* estão dentro de turnos, sentenças ou de sintagmas. Vejamos dois exemplos do que consideramos ser posição medial do MD *vai que*:

9) “Ficou animado com a série? Então é só esperar, pois Dragon Ball Super terá seu primeiro episódio disponível em 5 de julho. Infelizmente, não há uma data para sua chegada por aqui; mas **vai que**, assim como ocorreu em Soul of Gold, a Toei não resolve fazer um lançamento simultâneo da série aqui no Brasil?” Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/anime/81871-dragon-ball-super-anime-tera-100-episodios-duracao.htm>> Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

A posição final ocorre quando a forma está no final de uma frase ou turno. Vejamos alguns exemplos do que consideramos a posição final de um MD:

10) “Povo que fez MPDFT e tá a fim de recorrer: não sei se viram, mas há 2 questões com erros materiais nas alternativas. É suficiente pra banca querer anular? Nobody knows, mas **vai que**” disponível em: <<https://twitter.com/gabiestudando/status/1412090851673751552>> Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

Conforme os dados, do total de 100 ocorrências do MD *vai que*, a posição em que localizamos maior parte dos MDs foi posição final com 71% do item situados nesta posição. Na sequência, a segunda posição em que mais aparece o MD foi a medial com 25% do item. Observando os dois informantes individualmente, percebe-se que apenas 4% foram distribuídas para a posição final, sendo, então, com menor frequência.

Com isso, pode-se afirmar que a posição não é fixa, isto é, esse mesmo MD pode aparecer em diferentes posições. Não obstante, essa propriedade vem do aspecto multifuncional da classe dos MDs, onde já se viu citado aqui no texto.

Aspectos formais relacionados ao possível papel de marcador

(v) Massa fônica

Em seu padrão mais frequente e característico, os MDs são formas de extensão reduzida a uma ou duas palavras ou de massa fônica mais restrita a um limite de três sílabas tônicas. Esta variável, estabelecida pelos estudiosos dos MDs, está relacionada ao número de sílabas tônicas das unidades estudadas. A análise demonstra entre os 200 casos analisados a predominância do acento nas formas curtas, até três sílabas. Portanto, a massa fônica reduzida é considerada por Risso *et al.* (2006) um traço forte que define a classe dos MDs. Na sua forma mais característica e frequente, o MD é aquele cujo comprimento se reduz a uma ou duas palavras ou de massa fônica mais limitada ao limite de três sílabas tônicas.

O fator ajuda por não ter material interveniente não aumenta a massa fônica. A participação de um maior número de unidades lexicais ou silábicas tônicas na constituição do MD implicaria em maior grau de complexidade sintática e transparência semântico referencial, o que parece ser menos compatível com o caráter da fórmula do que o esperado em sua composição.

(vi) Pistas Prosódicas

Conforme dito na seção 3, a prosódia só aparece no texto por meio da articulação com outros níveis, como o léxico e a sintaxe. Além disso, quase sempre, a leitura de um texto escrito é feita por imposição, falada em voz alta ou não (considerando que ao ler em silêncio, o leitor recupera, até mentalmente, o aspecto prosódico), de uma fala. Nesse sentido, a prosódia não é apenas um discurso único e exclusivo, pois constitui como exigência de leitura, que também é delimitado pelo uso de sinais de pontuação. Além disso, o leitor pode encontrar plenamente a prosódia graças às diferentes pistas linguísticas deixadas pelo escritor. Logo, o comportamento prosódico da leitura pode ser sinalizado pelos próprios sinais de pontuação. Nesse sentido, como dito anteriormente, Cagliari (1989) defende que os sinais de pontuação, bem como outros recursos gráficos (parágrafos, uso de negrito, itálico, letras maiúsculas, etc.), pois a presença desses marcadores gráficos estimula especificamente variações prosódicas. Pacheco (2003, 2006) corrobora os achados de Cagliari (1989, 2002a, 2002b) sobre a função dos sinais de pontuação como marcadores convenientes no texto.

Essa marca de saliência fica clara nas ocorrências devido à função pragmática de focalização das construções, representada, na escrita, pelo recurso a vírgulas 33,3%, pelo recurso entre parênteses 3,3%, pelo ponto final 10% e na fala, por pausas (reticências) 50% e aumento de tessitura e ênfase (sílabas em caixa alta) 2,2% envolvendo a estrutura em questão. A observação desse fator nos permitiu averiguar até que ponto o comportamento de *vai que* perde suas

propriedades de encaixado e passa a ter nova função, está identificado com o comportamento de um marcador discursivo. Por meio das ocorrências já mostradas, a intuição linguística nos sugere que a relação entre o MD e o enunciado é evidenciada por um contorno prosódico suspensivo, que envolve especificidades em sua tessitura. Como observado no gráfico 1, tais expedientes gráficos podem reproduzir a forma como a sentença é dita para que a função como MD seja bem-marcada.

Aspectos funcionais

(i) Tipo de entidade encaixada ou relacionada ao MD

As orações com *vai que* encaixam entidades de terceira ordem. Esse tipo de entidade designa um conteúdo proposicional, sendo avaliado quanto a sua verdade, e qualificado quanto à atitude do falante. Como se vê no exemplo, a seguir:

11) “Menina pronunciar algo: E aí, mocinha, é melhor falar logo. **Vai que** acontece alguma coisa com a sua mãe, a gente vai fazer o que” disponível em: <<https://boainformacao.com.br/2019/06/ranzinza-medica-de-drica-moraes-leva-humor-para-dramas-de-sob-pessao/>> Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

Entidades que designam um conteúdo proposicional são qualificadas quanto à atitude do falante. Sendo assim, no exemplo (11), a atitude do falante é percebida quando diz “**Vai que** acontece alguma coisa com a sua mãe”. Entidades proposicionais são entidades que especificam elementos abstratos: crenças, expectativas e julgamentos. As características dessas entidades são que estão fora do tempo e do espaço; podem ser afirmados, negados, lembrados ou esquecidos; e são julgados em termos de fatos, em vez de sua realidade ou existência (CAMA-CHO; DALL’AGLIO-HATNER; GONÇALVES, 2014, p. 23).

Tomemos (12) como exemplo:

12) “Não ser que ocorra guinada (o Botafogo demitiu o técnico em este sábado; vai que...), deve acostumar-se a a ideia de o ocaso” disponível em: <<http://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,ocaso,70002185989>> Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

Relativamente ao modelo da oração em camadas, é incontestável a análise de *vai que* em (12) como um MD, que não encaixa, mas cujo sentido recai sobre um conteúdo proposicional. Essa construção deve ser construída em uma estrutura de ordem superior à de um EsCo, mais especificamente, como uma proposição, que, nos termos da GF, designa um “fato possível”, entidade de terceira ordem. Submetida a uma avaliação em termos de sua verdade, uma proposição pode ser motivo de surpresa ou dúvida, de menção ou negação, de rejeição e de lembranças, de verdade ou falsidade.

Observa-se, no exemplo (12), que o que permite tratar suas estruturas como proposição ou predicação é a natureza semântica do predicado matriz, que especifica uma proposição e não um EsCo como um todo. Assim é que, atuando sobre a proposição, *vai que* expressão lexicalmente modalidade epistemológica evidencial (HENGEVELD, 1989), que, na função interpessoal da linguagem, marca a intenção do falante de especificar sua postura em relação à verdade de uma proposição apresentada à consideração do ouvinte. Logo *vai que*, aqui, serve para modular ou mitigar a força asseverativa do conteúdo do complemento oracional nele inserido.

(ii) Criação de espaços mentais

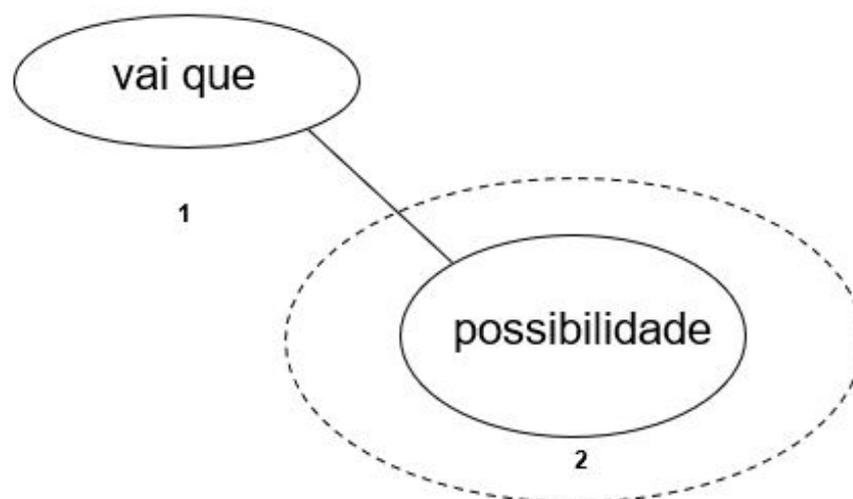
A Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994, 1997) propõe que espaços são criados à medida que o discurso se desenvolve. Em termos linguísticos, a criação desses espaços é sinalizada por uma série de estruturas formais denominadas construtores de espaços mentais (*spacebuilders*). Em linhas gerais, observamos que o MD *vai que* opera abrindo espaços mentais quase sempre implícitos na comunicação, como no exemplo a seguir:

13) “Quando eu ficar famoso a primeira coisa que farei é apagar essa conta junto com tudo nela, vai que...” Disponível em: <<https://twitter.com/fuckoffdudw/status/1411879781071822852>> Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

No exemplo (13), a cláusula temporal iniciada por “Quando” indica que o falante tem a crença em que a fama esperada ocorrerá em um futuro próximo. Mas ao acrescentar em seu discurso o MD *vai que* se cria já não mais uma certeza de sua fama e sim no levantamento de uma possibilidade. A teoria cognitiva dos espaços mentais apresentou a ideia de que pensamos em parcelas de significado, mais como cenários do que como objetos. Este é já um passo muito importante. Estas parcelas, ou espaços mentais, podem ser bastante independentes, do ponto de vista semântico, mas é possível ir de um destes espaços para outro seguindo os chamados ‘geradores de espaços’ (*space-builders*), na realidade significantes que são parte dos cenários, mas ligados a outros espaços aos quais se referem, ou que na realidade significam.

Podemos manter vários espaços mentais na nossa mente em simultâneo, nos quais usamos essa capacidade para extrair partes dos diferentes espaços e para as projetar para um outro espaço onde se integram e formam um novo significado. A partir dela, podemos entender as seguintes questões: i. *vai que* explicita o espaço mental de onde surgem os espaços de entrada (*input spaces*): estes espaços são eles próprios significados a partir do espaço de base de uma comunicação situada; ii. construímos grandes quantidades de integrações ou *blends* - um blend tem de ser estabilizado por esquematismos a partir do espaço de base, isto é, do contexto presente - que pode tornar uma nova construção significativa na situação da sua produção; e iii. os processos de integração ocorrem sempre em redes, e estas têm um formato canônico que permite a construção de redes maiores, possibilitando ao destinatário completar e antecipar o sentido do que é assim significado. Essa configuração de espaços pode ser representada no Diagrama 1:

Diagrama 1 - Representação do espaço criado a partir do MD *vai que*



Fonte: Adaptado de Ferrari (2014)

Conforme Ferrari (2014), em 1, temos representado o espaço Base, isto é, o espaço onde o evento de fala ocorre efetivamente. Tomando-se 1 como ponto de vista, temos representado o espaço 2, espaço onde a possibilidade é criada a partir do MD *vai que*. Nessa representação a linha pontilhada simula a criação do espaço da possibilidade.

14) “Algo me diz que já está na hora de tirar meu dinheiro do banco... **Vai que...**” Disponível em: <https://twitter.com/kyng_nan/status/1398835979365097472> Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

Assim, no exemplo (14) “Algo me diz que já está na hora de tirar meu dinheiro do banco... **Vai que...**” cria-se, implicitamente, uma possibilidade de que algo possa acontecer com dinheiro. Em linhas gerais, portanto, o MD *vai que* ativa um espaço mental, quase sempre implícito de possibilidade, ou seja, o que não está dito, que se consegue formular mentalmente - que faz parte de uma experiência acumulada - criando um significado.

(iii) Autonomia Comunicativa

A classe dos MDs, segundo a Gramática Textual-interativa, é definida por uma combinação de recursos linguísticos que se referem a nove parâmetros de análise. Um desses parâmetros (ou variáveis) é denominado ‘autonomia comunicativa’. Nossa proposta é que a autonomia comunicativa pode ser formulada como uma propriedade de uma forma linguística para constituir-se em um enunciado completo de um tipo capaz de ser o único enunciado em uma dada situação, uma situação de interação verbal ou uma interação criada exclusivamente pelo interlocutor. Como podemos ver no exemplo abaixo:

15) “meu celular. Até o momento não roubaram novamente, mas não posso comemorar, **vai que**, sortuda de o jeito que sou, né... Raides e Masmorras” disponível em: <<http://www.wowgirl.com.br/2015/09/22/hotfixes-de-21-de-setembro/>> Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

Especificamente, quanto ao conceito da variável “autonomia comunicativa”, Risso, Silva e Urbano (2002; 2006) dizem simplesmente que os fatores comunicativamente não-autônomos são “sem suficiência para constituírem enunciados proposicionais em si próprios”. Em síntese, os autores acrescentam que as unidades sem autonomia comunicativa serão aquelas que “não chegam a manifestar, por si próprias, uma comunicação autossuficiente”. Como podemos ver a seguir, no exemplo (16):

16) “Cá entre nós, eu ainda correria o risco de não te encontrar. **Vai que** você tem um compromisso em outra cidade. **Vai que** você está recebendo a” disponível em: <<https://viagem.estadao.com.br/noticias/geral,os-transtornos-na-vida-de-um-homem-romantico,70002864185>> Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

Por ora, observemos que, a partir dessa concepção, surgem duas situações, que caracterizam esse aspecto comunicativamente. A primeira situação seria, naturalmente, o caso de *vai que* não constitui um enunciado completo, integrando segmentos maiores, mas, na verdade, formando enunciados completos. É o caso, no exemplo (16) acima, no qual o item não seria um enunciado próprio, mas sim faria parte do enunciado maior “Vai que você tem um compromisso em outra cidade”. Logo, verificou-se nos 100 dados coletados de *vai que* com encaixado de um conteúdo proposicional que não possui uma autonomia em si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, de caráter qualitativo, teve como objetivo descrever a expressão *vai que*, defendendo seu estatuto de construção e sua aderência à categoria dos marcadores discursivos e, mais especificamente: i. cotejar o uso de *vai que* como encaixado de oração e *vai que* MD, com base em parâmetros formais e funcionais capazes de sinalizar até que ponto os usos e as estruturas a eles relacionadas se assemelham; ii. associar os traços definidores dos MD às propriedades construcionais, segundo Traugott e Trousdale (2013): esquematicidade, a produtividade e a composicionalidade; e iii. detalhar os sentidos que *vai que* MD instaura na interação, sobretudo os relacionados ao estabelecimento de hipóteses, à (inter)subjetividade e aos espaços mentais. Feita a análise, ao encontrar 200 recortes, obtivemos os seguintes resultados:

a) Nos usos analisados, observamos uma expressão da subjetividade do falante, característica presente em praticamente todas as atividades humanas, uma vez que o falante busca expressar suas crenças sobre o ambiente ao seu redor. E essas crenças podem ser realizadas de várias maneiras, nas quais consideramos o uso da estrutura de *vai que*. Nesse caso, o uso de um verbo espacial como *ir*, muito comum nas estruturas do português brasileiro, é usado, em algumas estruturas, para explicar outros significados, e em situações como a nossa, no qual o verbo se perde completamente de seu sentido, a sensação de deslocamento passa a atuar como um marcador discursivo.

b) A respeito da variável *material interveniente entre vai e que*, nas ocorrências em que a estrutura *vai que* já se comporta como MD, não foi encontrado em nenhum dos 100 casos presença de material interveniente. Os números gerais são: nas 200 ocorrências encontradas, dentre o período de março de 2013 a julho de 2021, não foram identificados a presença de material interveniente, já que consideramos que quanto menos material interveniente, mais evidências há para a neoanálise de *vai que*. Confirmando, mais uma vez, a hipótese levantada.

c) Percebe-se que em 100% dos 100 dados coletados como MD foram considerados como informação nova. Visto que a informação implícita é nova, pois como não foi dita, não é recuperável no texto.

d) A análise demonstra entre os 200 casos analisados a predominância do acento nas formas curtas, até três sílabas.

e) A intuição linguística nos sugere que a relação entre o MD e o enunciado é evidenciada por um contorno prosódico peculiar, que envolve especificidades em sua tessitura. Conforme a análise, o expediente gráfico orienta o leitor para um determinado comportamento prosódico. Entre os dados coletados, foram utilizados: 28,9% vírgula; 2,2% sílabas em caixa alta; 3,3% parênteses; 1,1% aspas; 10,0% ponto final; e 50,0% reticências. Tais expedientes gráficos podem reproduzir a forma como a sentença é dita para que a função como MD seja bem marcada.

f) Do total de 100 ocorrências do MD *vai que*, a posição em que localizamos maior parte dos MDs foi posição final com 74,7% do item situados nesta posição. Na sequência, a segunda posição em que mais aparece o MD foi a medial com 25,3% do item. Com isso, pode-se afirmar que a posição não é fixa, isto é, esse mesmo MD pode aparecer em diferentes posições. Não obstante, essa propriedade vem do aspecto multifuncional da classe dos MDs.

g) Verificou-se nos 200 dados coletados de *vai que* o MD não possui uma autonomia em

si mesmo, comprovando mais uma vez seu estatuto de MD, no qual não chegam a manifestar, por si próprias, uma comunicação autossuficiente.

h) As orações com *vai que* também apresentam tipos de entidade de terceira ordem. Tipo de entidade de terceira ordem designam um conteúdo proposicional, sendo avaliado quanto a sua verdade, e qualificado quanto à atitude do falante.

i) *Vai que* explicita o espaço mental de onde surgem os espaços de entrada (*input spaces*): estes espaços são eles próprios significados a partir do espaço de base de uma comunicação situada.

j) Percebe-se no uso de *vai que* no qual o *que* está totalmente integrado à sua contraparte *vai*. Como uma única unidade, a vinculação das subpartes forma um *chunk*. A instanciação de *vai que* abre espaço mental entre os falantes. Esse espaço é o espaço criado mentalmente e compartilhado por falante e ouvinte, em que sentidos mais procedurais podem ser negociados.

Observa-se que *vai que*, tanto encaixando uma proposição, tanto como MD, manifestam a subjetividade do falante, em contextos no qual se envolta é especulativo. Entretanto o que se percebe, em ambas as instanciações, são as motivações pelos quais usam, ou seja, como encaixado *vai que* se assemelha ao advérbio talvez, já que em “Vou levar o guarda-chuva para o mercado, *vai que* chove” pode-se substituir por um talvez manifestando uma probabilidade. Já em sua forma de MD em “vou levar o guarda-chuva, *vai que*” seu sentido se manifesta em uma possibilidade completamente implícita, que pode ser comparada com a estrutura: quem sabe.

Logo, nesse caso, o uso de verbo de movimento como ir, é usado, em algumas estruturas, para “dar conta” de explicar outros sentidos, ou seja, mais especificamente em nosso objeto de análise, ir se perdeu completamente de seu significado, o sentido de deslocamento começa a atuar, também, como um MD. Portanto, o que se pode concluir com essa pré-análise é que essa estrutura *vai que* pode ser considerada uma mudança linguística para um marcador discursivo, já que, conforme analisado, tal construção abarca seus principais aspectos. Com esse pensamento, o objetivo é a continuação desse excerto a fim de comprovar sua reconfiguração de forma e sentido, nos parâmetros da gramática de construções.

REFERÊNCIAS

BARÐDAL, J. Productivity: Evidence from case and Argument Structure in Icelandic. Amsterdã: Benjamins, 2008.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean- -Michel Adam. In: MEURER, J. L, BONINI, A; MOTTA-ROTH, D (orgs). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 208-236.

BYBEE, Joan; PERKINS, Revere; PAGLIUCA, William. The evolution of grammar: the grammaticalization of tense, aspect and modality in the languages of the world. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

BYBEE, Joan. Mechanisms of change in grammaticalization: the role of frequency. In: JOSEPH, Brian; JANDA, Richard (Ed.). The handbook of historical linguistics. Oxford: Blackwell, 2003.

- BYBEE, Joan. From usage to grammar: the mind's response to repetition. *Language*, v. 82, n. 4, p. 711-733, dez. 2005.
- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BYBEE, Joan. *Língua, uso e cognição*. Tradução: Maria Angélica Furtado da Cunha; Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CUNHA, Maria Angélica. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CROFT, W. Construction grammar. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007a, p. 463-508.
- CROFT, William. *Radical Construction Grammar. Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford Linguistics. Oxford University Press, 2001.
- CROFT, William; D. Alan CRUSE. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- FISCHER, K. Frames, Constructions, and Invariant Meanings: the Functional Polysemy of Discourse Particles. Em K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles*. Oxford: Elsevier, 2006.
- FRASER, B. Types of English discourse markers. *Acta Linguistica Hungarica*, 1988. p.38, 19-33.
- FREITAG, R. M. K. A expressão do passado imperfeito no português: variação/gramaticalização e mudança. 2007. 231f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FREITAG, R. M. K. Problemas teórico-metodológicos para o estudo da variação linguística nos níveis gramaticais mais altos. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan/jun, 2009.
- GOLDBERG, Adele Eva. *Constructions: A construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, Adele E. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GOLDBERG, Adele E. Constructionist approaches. In HOFFMANN; TROUSDALE, eds., *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, 2013.
- HALLIDAY, G. *An introduction to functional grammar* Baltimore Edward Arnold, 1985
- HEINE, B.; KALTENBÖCK, G.; KUTEVA, T. On the rise of discourse markers. Researchgate. Preprint, june, 2019, DOI: 10.13140/RG.2.2.31703.73129. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333783353>. Acesso em: 27 de ago. 2019.
- HILPERT, M. *Construction Grammar and its Application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2014.
- HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge University Press. 1993.

- HUDSON, R.A. Language Networks: The New Word Grammar. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- JUCKER, Andreas H.; ZIV, Yael. Discourse markers: introduction. In: JUCKER, Andreas H.; ZIV, Yael (orgs.). Discourse markers. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998. p. 1-12.
- KOCH, Ingedore Villaça. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 2013.
- LAKOFF, G. Women, Fire and Dangeours Things – What Categories Reveal about the Mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G. Cognitive semantics. In ECO, Umberto, M. SANTAMBROGIO & P. VIOLI (eds) Meaning and Mental Representation. Bloomington: Indiana University Press, 1988. pp. 119-154
- LEHMANN, W. Historical linguistics: an introduction. 3. ed. Londres/New York: Routledge, 1992.
- MACEDO, Alzira Tavares; SILVA, Gisele Machline de Oliveira e. Análise sociolingüística de alguns marcadores conversacionais In: A.T. Macedo; C. Roncarati; M. C. Mollica. (orgs.). Variação e discurso. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996. p. 11-50.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: A. Castilho. (org). 1989.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A; MACHADO, A; BEZERRA, M. A (orgs) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo, NASCIMENTO, Enrico e COSTA, Sílvia. Gramaticalização e discursivização de assim. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo, VOTRE, Sebastião Josué e CEZARIO, Maria Maura. (org.). Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1996.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: história teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática de usos é uma gramática funcional. São Paulo: Alfa, 41, p. 15-24, 1997.
- RISSO, M. S; SILVA, G. M; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. V. (org). Gramática do português falado. 2 ed. São Paulo: Unicamp, v. VI, 2002, p. 21-57.
- SCALDELAI-SALLES, A. L. Os subesquemas intensificadores [morto de [X]], [podre de [X]] e [[X] pra caramba] no português sob a perspectiva construcional. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem), Universidade Estadual Paulista, 2020.
- RISSO, Mercedes Sanfelice; SILVA, Gisele Machline de Oliveira e; URBANO, Hudinilson. Marcadores Discursivos: Traços definidores. In: Ingedore Koch (org.). Gramática do português falado. Vol. VI. Campinas: Ed. da UNICAMP/FAPESP, 1996. p.21-59.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Aspectos textuais-interativos dos marcadores discursivos de abertura Bom, Bem, Olha, Ah, no português culto falado. In: NEVES, Maria Helena de M. (Org.). Gramática do português falado. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, v. VII, 1999.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Marcadores Discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. (Org.). Gramática do Português Falado – v.VI: Desenvolvimentos. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 2002. p. 21-94.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. Gramática, gramaticalização, construções e integração oracional: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Mariangela Rios de; ROSÁRIO, Ivo da Costa do (org.). Linguística centrada no uso: teoria e método. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015. p. 36-50.

ROSÁRIO, Ivo da Costa de; SAMBRANA, Vania Rosana Mattos. Análise funcional da construção conectora contrastiva “mas olha”. *Soletras*. n. 41, 2021.1, jan.-jun., p. 216-234, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletras.2921.54267>. Acesso em: 10fev. 2021.

ROST-SNICHELOTTO, C. A. Os marcadores discursivos nas línguas românicas: (macro) funções textuais e interacionais. *Interdisciplinar: Revista de Estudos de Língua e Literatura*, v. 7, 2008, p. 109/7-130.

SCHIFFRIN, D. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

SCHIFFRIN, Deborah. Discourse markers: language, meaning and context. In SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell, p. 54-75, 2001.

TRAUGOTT, E. The role of the development of discourse markers in a theory of gramaticalization. Paper presented at ICHL XII, Manchester, 1995.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. (Inter)subjectification and unidirectionality. In: *Journal of historical pragmatics*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 8(2), 2007, p. 295-309.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English. In: ECKARD, Regine; JÄGER, Gerhard; VEENSTRA, Tonjes; eds., *Variation, Selection, Development— Probing the Evolutionary Model of Language Change*. Berlin: Mouton de Gruyter. 2008, p. 219 – 250.

TRAUGOTT, E; DASHER, R. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

TRAUGOTT, E. C. & TROUSDALE, G. *Constructionalization and Constructional Change*. Oxford University Press: Oxford, 2013.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCHUSP, 1993, p.81-101.

URBANO, H. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, Maria Helena de M. (Org.). Gramática do português falado. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, v. VII, 1999.

URGELLES-COLL, Miriam. *The syntax and semantics of discourse markers*. Great Britain: MPG Books Group, 2010.



A ludicidade como ferramenta pedagógica para a leitura e a produção textual escrita

Francisca Mona Lisa da Silva Oliveira

Graduada em Letras pela UEPB

Patricia Ferreira dos Santos

Mestre em Letras pela UERN

Mayara Millena Moreira Formiga

Mestre em História pela UEPB

Adriana Freitas da Silva

Mestre em Ciências da Educação UCDB

Andréa Santos Lúcio

Mestre em ciências da educação pela UCDB

Jociélia Francisca de Sousa

Mestre em Letras pela UERN

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.154.7

RESUMO

A ludicidade assume um papel de espontaneidade no processo de ensino e aprendizagem. Posto que, a partir de metodologias que envolvem o lúdico o docente, além de compartilhar saberes, estreita os laços entre docentes e discentes e entre os discentes e seus colegas. Isto porque os jogos, enquanto instrumento para a aprendizagem, produzem motivação para a participação no ambiente escolar. Além disso, as crianças estão sendo inseridas cada vez mais cedo no ambiente escolar e esta instituição precisa desenvolver meios para motivá-las a encontrarem sentido no ambiente escolar. E esse de encantamento pela sala de aula não se vincula somente à educação infantil, ele se faz necessário em toda a carreira escolar, mesmo que em níveis diferentes. Visto que por causa da desigualdade social, vivenciada no Brasil, a maioria das escolas públicas são ambientes precários e não atraentes para o alunado. Desse modo, esse trabalho configura-se como uma pesquisa bibliográfica e tem o seguinte objetivo geral: apresentar reflexões teóricas e metodológicas o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do ensino fundamental dois, a partir dos jogos; e os seguintes objetivos específicos: Expor revisões teóricas acerca da produtividade gerada por práticas pedagógicas que envolvem o lúdico; discorrer sobre a ludicidade nas aulas de língua portuguesa; propor propostas metodológicas com o uso de jogos para os alunos do ensino fundamental II. Ao final dessa pesquisa foi possível identificar que é possível dinamizar aulas de língua portuguesa com o uso de jogos na sala de aula. Todavia, se faz necessário que os docentes planejem suas aulas com antecedência, selecionando, de acordo com os conteúdos, os jogos que melhor se adequam a realidade dos alunos. Este estudo foi norteado pelo seguinte aporte teórico:

Palavras-chave: ludicidade. interatividade. competências comunicativas.

INTRODUÇÃO

São visíveis as dificuldades que a instituição escolar ainda enfrenta na contemporaneidade na busca de interação e participação do alunado. Desse modo, se faz relevante discorrer sobre novas práticas de ensino que promovam autonomia, habilidades comunicativas e interativas. Nesse intuito, destacamos o uso de jogos nas aulas de língua portuguesa do Fundamental II, posto que a geração atual de crianças e adolescentes se sentem atraídos pelo lúdico nos diversos contextos comunicativos.

Ademais, a ludicidade assume um papel de espontaneidade no processo de ensino e aprendizagem. Posto que, a partir de metodologias que envolvem o lúdico o docente, além de compartilhar saberes, estreita os laços entre docentes e discentes e entre os discentes e seus colegas. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os jogos auxiliam no desenvolvimento das competências dos educandos, pois, enquanto instrumento para a aprendizagem, o lúdico trabalha o lúdico produz aproximação entre os participantes da aprendizagem.

Além disso, as crianças estão sendo inseridas cada vez mais cedo no ambiente escolar e esta instituição precisa desenvolver meios para motivá-las a encontrarem sentido no ambiente escolar. E esse de encantamento pela sala de aula não se vincula somente à educação infantil, ele se faz necessário em toda a carreira escolar, mesmo que em níveis diferentes. Visto que por causa da desigualdade social, vivenciada no Brasil, a maioria das escolas públicas são ambientes precários e não atraentes para o alunado.

Mediante o exposto, este trabalho se justifica no aspecto profissional e pessoal. No âmbito pessoal, porque me identifico com a ludicidade e o contato com as crianças e os adolescentes. Além disso, reconheço que a geração atual é atraída pela tecnologia e essa por vezes se torna mais atrativa de que a sala de aula, assim sendo, acredito que quando encontra meios de ressignificar os conteúdos as crianças e os adolescentes veem mais significado em interagir e permanecer naquele espaço.

No âmbito profissional, esse trabalho é resultado de um projeto de pesquisa que produzi no sexto período na disciplina pesquisa aplicada no qual, me fez estudar e refleti sobre como os jogos podem melhorar a interação em sala e a motivação para produzir atividades. Ao longo do curso de letras da Universidade Estadual da Paraíba, senti-me atraída pelos componentes curriculares que trabalhavam à didática a partir de ferramentas lúdicas e nisto optei por produzir um artigo que enveredasse por esse mesmo caminho.

Desse modo, esse trabalho configura-se como uma pesquisa bibliográfica com base em revisões de literatura em livros e artigos científicos. Para desenvolver esse estudo, selecionamos o seguinte objetivo geral: apresentar reflexões teóricas e metodológicas o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do ensino fundamental dois, a partir dos jogos; e os seguintes objetivos específicos: Expor revisões teóricas acerca da produtividade gerada por práticas pedagógicas que envolvem o lúdico; discorrer sobre a ludicidade nas aulas de língua portuguesa; propor propostas metodológicas com o uso de jogos para os alunos do ensino fundamental II.

No decorrer do trabalho é apresentada a importância do lúdico na prática pedagógica do professor, a origem dos jogos como ferramentas de aprendizagem, jogos que promovem autonomia e protagonismo em sala, também como ressignificar o ensino da Língua Portuguesa a partir dos jogos com jogos e interatividade nas aulas de Língua Portuguesa, jogos tecnológicos em sala de aula e algumas propostas pedagógicas para o uso de jogos nas aulas de Língua Portuguesa.

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE: DIÁLOGOS PERTINENTES

Luckesi (2005) afirma que a atividade lúdica propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. Viver uma experiência plena significa participar verdadeiramente de uma atividade lúdica, isto é, envolver-se por inteiro, ser alegre, flexível e saudável. Neste capítulo, discorreremos sobre a importância da ludicidade no cotidiano da sala de aula, a origem dos jogos como ferramentas pedagógicas e os jogos como ferramentas que promovem interação e autonomia nos estudantes

A importância do lúdico na prática pedagógica diária do professor

Entender que o jogo não é meramente um “passatempo” para ocupar o espaço livre dos alunos, ou um “não ter o que fazer” porque o planejamento do dia esgotou é de fundamental importância para o educador. Para Carvalho (1992), por meio dos jogos e das brincadeiras os alunos podem explorar e manusear aquilo que está à sua volta, utilizando seus próprios esforços sem a pressão imposta pelos adultos.

Ademais, a ludicidade promovida em sala é fundamental na formação dos estudantes, porque ajuda a desenvolver a criatividade, a percepção da realidade, o prazer, a alegria, a competência intelectual, a estabilidade emocional. Ainda sob esse viés é possível ressaltar que a brincadeira e os jogos sempre estiverem presentes nas relações humanas, auxiliando na dinâmica da vida.

Para Vygotsky (1991), o brincar é uma importante fonte de promoção do desenvolvimento, pela qual podemos reconhecer o valor do brincar nas atividades educativas, pois o brincar, apesar de não ser o aspecto predominante da infância, exerce enorme influência no desenvolvimento infantil. Embora o autor se refira ao brincar como algo exclusivo das crianças, podemos ampliar sua reflexão ao uso dos jogos e das brincadeiras em outras etapas de ensino, desconstruindo assim, a visão de que somente por meio de um ensino sistemático os alunos aprendem. Para Oleias (2017, p.14),

Os jogos educativos apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos educacionais baseados no lazer e diversão. A motivação do aprendiz acontece como consequência da abordagem pedagógica adotada que utiliza a exploração livre e o lúdico. Os jogos educacionais aumentam a possibilidade de aprendizagem além de auxiliar na construção da autoconfiança e incrementar a motivação no contexto da aprendizagem.

Oleias (2017) reconhece que uma abordagem pedagógica com o uso de jogos e de brincadeiras apresenta subsídios para que as crianças e os adolescentes gostem de estar no ambiente escolar e ainda mais, sintam prazer em posicionar-se, e essa prática resultará na melhora de suas competências comunicativas orais. Posto que, no dinamismo do jogo, ele irá falar, anunciar, convidar, ou seja, utilizar suas ferramentas de persuasão e argumentação para continuar no jogo. O fato é que um conteúdo tem mais atenção dos alunos quando foge dos padrões tradicionais que na maioria das vezes resumem-se a aulas expositivas e/ou exercícios de verificação da aprendizagem.

Não obstante, é possível pensar que um dos motivos que impedem a efetivação de aulas lúdicas no Ensino Fundamental II é porque os docentes, em sua maioria, acreditam que o aluno cresceu e os jogos e as brincadeiras ficaram nos anteriores, no caso, no Fundamental I e na educação Infantil. Mas tal pensamento não se configura como fato, todavia é preciso mudanças na seleção dos jogos e das brincadeiras, porque o ensino fundamental II é a fase na qual o aluno está mais maduro, tem mais amigos e observa com mais destreza o mundo a sua volta. Consoante Kishimoto (2011, p.41), “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa.” Nessa mesma perspectiva reflete Antunes (2005, p. 11),

A palavra jogo provém de jocu, substantivo masculino de origem latina que significa graço. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, uma brincadeira, um passatempo, sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra. Não parece ser difícil concluir que todo jogo verdadeiro é uma metáfora da vida.

Como vemos, a ludicidade torna-se uma ferramenta promissora, a medida em que estimula o interesse do aluno, desenvolve suas habilidades comunicativas e o ajuda na inclusão em sala. Em relação a inclusão, podemos pensar que no ato de jogar os alunos irão observar o coletivo e entender que todos os colegas possuem habilidades e precisam ser inseridos em todas as atividades em sala. Por isso, é primordial que o docente leve jogos não competitivos para a sala e não permita que as equipes formadas para jogar excluam outros colegas ou grupos

específicos.

De acordo com Costa (2011), é relevante a utilização de métodos diferenciados na educação, mas no que tange aos jogos ainda existe um estigma de que estes servem para momentos livres e momentos de desconcentração do alunado. E essa, visão reduzida ganha uma maior proporção no ensino Fundamental II da educação básica. Posto que, os alunos tem maior idade, a grade curricular é modificada, os docentes trabalham em disciplinas separadas, ou seja, tudo parece ir ao encontro de uma maturidade e um descontentamento com a ludicidade. Todavia, sabemos que esse não é um fator condizente com a realidade, pois, os estudantes, sejam crianças ou adolescentes, demonstram entusiasmo quando as aulas são dinâmicas.

O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança, que merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para pode garantir o sucesso do processo ensino aprendizagem o professor deve utilizar-se dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. (ALMEIDA 2014 p. 3).

Ademais, Almeida (2014), nos faz refletir que o lúdico na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação do indivíduo, possibilita um crescimento sadio, um enriquecimento permanente e uma prática democrática enquanto produção séria do conhecimento. Isto porque, por meio da ludicidade os sujeitos expressam-se com maior facilidade, ouvem com mais respeito, desenvolvem a liderança e o trabalho em equipe.

Em suma, ratificamos que a instituição escola precisa encontrar formas de inserir a ludicidade nas práticas pedagógicas dos professores, seja em qualquer etapa de ensino. Todavia, para que essas metodologias surtam o efeito desejado é necessário formação para os professores, materiais e recursos a aplicar os jogos em sala, como também, a disponibilidade do docente para aceitar o novo e planejar suas aulas na perspectiva de uma ludicidade que promove os efeitos citados no decorrer desse tópico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados acerca do tema ludicidade e das reflexões trazidas neste artigo vemos que a ludicidade é um aspecto importantíssimo do processo de ensino aprendizagem, pois facilita aos professores que promovam a junção dos conteúdos trabalhados com a realidade dos alunos o que torna as aulas mais interessantes e prazerosas, permitindo que o aluno venha a desenvolver novos conhecimentos e aprenda de forma espontânea e criativa.

O profissional deve planejar a sua metodologia evidenciando a situação que irá encontrar em sala de aula, e com isso desenvolver seu trabalho voltado para o desenvolvimento intelectual. Tudo isto, explorando situações de jogo, experiência e manipulação de objetos diversos, bem como a realização de experiências adequadas ao nível intelectual de cada um.

O educador não pode se acomodar, é necessário estudar para poder está inserido nas atualidades existente no meio social do alunato, avaliar seu material didático, criar, reinventar sua pratica de ensino. A carência existente no funcionamento do fenômeno da linguagem humana é causada devido aos conhecimentos teóricos de muitos professores que se limita a noções e regras gramaticais.

É necessário estudo e pesquisa para a reflexão do professor para ter condições de mesmo utilizando o material tradicional, fazer um trabalho crítico e diferenciado a fim de deixa de adotar sempre os mesmos conteúdos só porque estão nos livros, o docente deve estar seguro de como deve ser seu trabalho, apostando na mudança, assumindo uma postura de mediador e organizador do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rosilda Maria. Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental. 2003. p.1-13 FACINTER. 2003.
- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. - Brasília: Ministério da educação, 1999.
- Carvalho, Anna Maria. “Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular.” Em Aberto 12.54 (1992).
- DÓRIA, Adriana Azevedo; OLIVEIRA, Beliene Alves de; AMBRÓSIO, Marizete Ribeiro. Práticas dinâmicas nas aulas de língua portuguesa.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994
- GOMES, C. L. (org.). Dicionário Crítico do Lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOMBARDI, L. M. S. S. Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.
- MATOS, Marcela Moura. O Lúdico Na Formação Do Educador: Contribuições Na Educação Infantil. Cairu em Revista. Jan 2013, Ano 02, nº 02, p. 133-142, ISSN 22377719.
- OLIVEIRA, Luciana de Castro. Jogos pedagógicos: uma experiência em língua portuguesa, no ensino médio. 2001. 152 f. il. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- PEREIRA, Ana Luísa Lopes. A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem. 2013. p.1-132 UPORTO. Portugal. 2013.
- PIAGET, Jean. (1970). O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- SABIÃO, Roseline Martins. A Importância do Lúdico no Ensino da Língua Portuguesa. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 07, Vol. 07, pp. 60-98, Julho de 2018. ISSN:2448-0959
- RODRIGUES, Lidia Silva. Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. 2013. p.1-98. UnB. Brasília – DF. 2013.
- TUBINO, Lidiane Dias. O lúdico na sala de aula: problematizações da prática docente na 4° série do Ensino Fundamental. 2010. p.1-45. UFRS. Porto Alegre. 2010.

CRUVINEL, B. P. O jogo e a formação de sujeitos protagonistas na educação infantil: uma proposta coletiva de trabalho. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir de experiências internas. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 01 maio de 2021.

NALLIN, Claudia Góes Franco. Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas, SP : [s.n.], 2005.

PEREIRA, Ana Luísa Lopes. A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem. 2013. p.1-132 UPORTO. Portugal. 2013.

PIAGET, Jean. (1970). O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

RODRIGUES, Lídia Silva. Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. 2013. p.1-98. UnB. Brasília – DF. 2013.

TUBINO, Lidiane Dias. O lúdico na sala de aula: problematizações da prática docente na 4° série do Ensino Fundamental. 2010. p.1-45. UFRS. Porto Alegre. 2010.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007



Letramento digital e competências comunicativas: reflexões teóricas para as aulas de leitura no ensino médio

Mayara Millena Moreira Formiga

Mestre em História pela UFPB

Patricia Ferreira dos Santos

Mestre em Letras pela UERN

Maria do Desterro Janaína Cavalcante

Graduada em Letras - UEPB

Adriana Freitas da Silva

Mestre em Ciências da Educação UCDB

Jocélia Francisca de Sousa

Mestre em Letras pela UERN

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.154.8

RESUMO

Desde o nascimento, somos inseridos nos diversos ambientes sociais cuja aprendizagem é fator relevante para a sobrevivência. Mudar, inovar, aprender e reaprender são palavras que estão cotidianamente nos impulsionando a perceber que o mundo vive em constantes mudanças. Por isso, pensar as transformações, no processo de aprendizado, ressignificadas pelo uso das tecnologias é uma de nossas inquietações, visto que a escola precisa estar inserida nessa nova realidade que exige do seu público o Letramento Digital. De modo geral, a temática abrange todos os componentes curriculares, mas neste trabalho nosso foco é perceber essas inovações na disciplina de Língua Portuguesa. Mediante o exposto, temos como objetivo geral desse estudo: Discorrer sobre o Letramento Digital no Ensino Médio, com ênfase na formação de leitores proficientes. Para atingirmos o objetivo geral citado, enveredamos pelos seguintes objetivos específicos: Refletir sobre o conceito de Letramento Digital na contemporaneidade, bem como os obstáculos que impedem sua efetivação em sala de aula; Dialogar acerca dos gêneros textuais como elementos norteadores para o ensino de leitura e apresentar propostas pedagógicas para o Letramento Digital no Ensino Médio. Nesse sentido, é importante pensar em um ensino de Língua Portuguesa que auxilie os estudantes no desenvolvimento de competências comunicativas para a leitura e interpretação e para as habilidades com o manuseio das ferramentas digitais que podem auxiliar no seu desenvolvimento crítico. Essa é uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, visto que apresenta uma revisão de literatura e possui interpretações de dados não quantitativos. Portanto, ao final desse estudo, foi possível identificar que cabe ao professor de Língua Portuguesa inserir em suas aulas, textos que circulam nos contextos tecnológicos, possibilitando aos alunos desenvolver habilidades de leitura e interpretação que vão além da decodificação dos gêneros textuais digitais. Como aporte teórico temos os seguintes autores: Silva (2008), Soares (2000); BNCC (2018); Souza (2012); Demo (2007); Pereira (2007); Moran (2008); Ferreira (2008); Kleiman (2011) entre outros.

Palavras-chave: língua portuguesa. letramento digital. leitor crítico.

LETRAMENTO DIGITAL: HAVIA UMA PEDRA NO MEIO DO ENSINO

O Letramento Digital é uma necessidade real da educação básica, visto que a tecnologia se tornou um meio importante para a sobrevivência na atualidade, principalmente nos últimos dois anos, quando a pandemia do COVID-19 impossibilitou que a educação mundial acontecesse presencialmente. Todavia, ainda nos perguntamos se o Letramento Digital é uma pedra no meio do caminho ou uma habilidade real dos alunos do Ensino Médio. Neste capítulo discorreremos sobre esse empasse e outros relacionados ao Letramento Digital na contemporaneidade.

Letramento digital: conceituando

O termo Letramento Digital diz respeito às habilidades que os indivíduos precisam desenvolver para manusear com proficiência a tecnologia. Esse manuseio pode acontecer ao utilizarmos um aparelho celular, um computador, tablet, data show e demais instrumentos que permeiam a nova visão de educação, de trabalho, de educação, de interatividade entre outros. Isto é, o mundo se modificou e não existe hoje a possibilidade de ficarmos inertes as mudanças promovidas pelo uso da internet. Ao conceituar o termo, Aquino (2003, p.1) destaca:

O Letramento Digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver uma multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais).

Como vemos, além de indispensável, o Letramento Digital nos direciona para um novo conceito de leitura e interatividade. O fato é que a tecnologia modificou as configurações sociais, e essas transformações também modificaram a forma como os professores e os alunos aprendem, ensinam, pesquisam e têm acesso ao conhecimento. Ou seja, já não é possível pensar em uma sala de aula que não tenham alunos e professores utilizando quaisquer que sejam os aparelhos tecnológicos. Desse modo, o Letramento Digital já não é um artigo elitizado como fora em tempos remotos. Assim sendo, conhecer e utilizar as ferramentas digitais é uma atividade de sobrevivência na pós-modernidade. Tal afirmação comprova-se ao ser descrita nas Competências e Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p.10):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018p.10)

Todavia, é imprescindível que os docentes compreendam que usar a tecnologia para fins educacionais não é meramente reproduzir conteúdo do quadro branco para os slides, ou deixar de usar o livro didático para ler textos no formato digital. É preciso desenvolver habilidades para relacionar os conteúdos escolares ao mundo da internet, com autonomia e criticidade. Por isso, é indispensável que exista uma relação entre o assunto em estudo e a realidade do alunado, na intenção de trazer algo mais prático à disciplina através da associação entre o currículo formal e as ferramentas digitais.

Por essas e outras questões, que de fato o Letramento Digital exige uma maior maturidade por parte dos indivíduos, visto que ele pode ser interpretativo como um novo idioma, no qual as notícias, fatos, informações são expostos na internet de diferentes formas. Isto quer dizer, que a mensagem apresentada ultrapassa as vias simplórias de um texto, trazendo códigos verbais, não verbais, símbolos, imagens, figuras, citações e pensamentos que vão além da mera decodificação do explícito. Para Demo (2007, p.21),

Não basta transitar pela informação. O fundamental é saber transformar informações em conhecimento próprio através de procedimentos adequados de aprendizagem. Que a aprendizagem virtual vai se impor e dominar o cenário futuro, não há escapatória. Cumpre, pois, também à escola educar as novas gerações para usar bem a nova mídia.

Sendo assim é perceptível que, a mera decodificação da mensagem se perde na gama de informações que podem trazer um texto midiático. Letrar, neste contexto, é oportunizar compreender, questionar, investigar e fomentar a prática de ler e reler um texto, fazendo inferências, além do que está a nossa frente através da tela. Por esses motivos, cabe à escola, e nesse estudo específico ao professor de Língua Portuguesa, orientar os alunos acerca das funções dos recursos tecnológicos, mostrando-os que esses recursos não nos servem somente para entretenimento, mas também para a construção e desenvolvimento de uma consciência emancipada cotidianamente.

Dessa forma, é atividade dos docentes incentivar o alunado sobre a forma de interagir com o assunto disponível na internet, objetivando a ampliação de seus horizontes acerca das

infinidades de oportunidades que possui a internet. Assim, ao aprenderem sobre as habilidades que precisam ser desenvolvidas ao adentrar ao mundo virtual, os alunos compreenderão que a atividade de leitura vai além da decodificação dos diversos textos. Para Silva (2009, p. 28) “As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: Precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas para que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento [...]”.

Silva (2009) não especificamente discorre acerca do Letramento Digital, mas podemos inferir em suas palavras que o ato de ler criticamente precisa ser impulsionado por um professor. E se isso acontece em relação aos textos impressos, também podem ser ampliados aos textos virtuais, posto que em virtude da pandemia, a educação se reinventou a partir do uso da internet e dos aparelhos tecnológicos. Assim sendo, como não formar leitores críticos se precisamos de sujeitos críticos que saibam definir entre o uso adequado e inadequado das ferramentas digitais. Conforme as palavras de Evaristo (2011, p. 131):

[...] o trabalho do professor de Português acaba se confundindo com o do professor de qualquer disciplina, na qual o texto não é fim, mas meio, instrumento. A linguagem enquanto estrutura construída por um autor com uma intencionalidade, argumentos, pontos de vista, situação de comunicação, enquanto fonte não apenas de saber, mas também de prazer, acaba não sendo trabalhada em sua especificidade.

Evaristo (2011) nos ajuda a refletir sobre a função do docente de forma geral, sendo embasada na formação crítica do aluno. Por isso, ratificamos que embora este trabalho volte-se para as aulas de língua portuguesa, leitura e a interpretação textual está presente em todas as disciplinas e o letramento digital precisa ser direcionado também aos demais componentes curriculares. De acordo com Morin (2006, p.36), “A educação escolar precisa compreender e incorporar as novas linguagens, educando os indivíduos para os usos democráticos, progressistas e participativos das tecnologias.”

Inclusão digital na escola

A inclusão digital nas escolas oferece aos alunos um espaço de aprendizagem lúdico e dinâmico, uma vez que os estudantes conseguem ter um contato direto com outras culturas através de redes sociais e sites de pesquisa. Por conseguinte, essa participação ativa os leva a desenvolver o senso crítico, como também ajuda na aprendizagem do conteúdo da disciplina em estudo. Para Pereira (2007, p.13):

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e sociedade da informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano.

Essa necessidade de formar cidadãos na Era da tecnologia culminou na construção de muitos programas governamentais para a inclusão digital. Dentre esses, destacamos o Projeto de Lei (PL) 4.538/2020, que preconiza o acesso fácil a internet e a equipamentos tecnológicos para os alunos declarados de baixa renda, como também, o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) constituído em 2008 que oferece uma conexão de internet de qualidade para todas as escolas públicas da zona urbana e o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo)¹ criado em 1997, com o intuito de aprimorar o método de ensino aprendizagem, proporcionando

¹ Em 2007 a SEED/MEC, no âmbito de suas atribuições estabeleceu o decreto de nº 6.300, no dia 12 de dezembro de 2007, que mudou nome Proinfo para o Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

uma educação mais globalizada.

Todavia, mesmo com a execução desses programas ainda existem escolas públicas que não possuem acesso a computadores, à internet e aos demais equipamentos tecnológicos. Assim sendo, escolas localizadas em bairros periféricos, na zona rural e demais setores marginalizados, por vez, não recebem instrumentos tecnológicos que direcionam os alunos ao Letramento Digital. Tal prática é ofensiva e pode levar os estudantes a mais forma de exclusão social dentre as inúmeras já vivenciadas em virtude da desigualdade social no Brasil. Para Cascarelli, (2007, p. 32)

Não favorecendo esse acesso à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos; e isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea, que exigem dos seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior.

A partir dessa constatação, podemos afirmar que quando a escola não possui os meios adequados para efetivar o Letramento Digital, a formação dos estudantes pode ser comprometida futuramente, pois em um mundo globalizado, o uso da tecnologia torna-se uma necessidade real. Por isso, quando o professor faz uso da informatização em suas metodologias aplicadas em sala de aula, automaticamente ele está promovendo ao alunado um conceito de pesquisador inovador e não um mero espectador. Segundo Ferrero (2008, p.33), “As Novas Tecnologias são muito poderosas e não tem sentido perguntar se são boas ou más, se servem ou não. A cada dia há mais escolas conectadas em rede, e por tal motivo, tudo indica que o acesso à Internet vai se proliferar como aconteceu com o celular”.

Em razão ao exposto, torna-se evidente pensar que o professor precisa aderir às transformações e inovações que a tecnologia oferece. Nesse sentido, vale ressaltar que as aulas não estão pautadas em um ensino autoritário, mas em uma prática educativa de diálogo constante. Pois, por vezes, os estudantes poderão manusear a tecnologia de forma mais prática e rápida de que seus professores e esses precisam ceder ao processo de aprendizagem, incluindo-se também no contexto digital. Para Moran (2008, p. 65),

O estar no virtual não é garantia de qualidade (esse é um problema que dificulta a escolha), mas amplia imensamente as condições de aprender, de acesso, de intercâmbio, de atualização. Tanta informação dá trabalho e nos deixa ansiosos e confusos. Mas é muito melhor do que acontecia antes da Internet, quando só uns poucos privilegiados podiam viajar para o exterior e pesquisar nas grandes bibliotecas especializadas das melhores universidades. Hoje podemos fazer praticamente o mesmo sem sair de casa.

Ademais, ao compreendermos as reflexões citadas, evidenciamos que a escola precisa quebrar seus paradigmas e usar as tecnologias para a construção de novos conhecimentos. E nessa empreitada, cabe ao professor buscar aprender, reaprender, interagir com o mundo digital, apresentando aos alunos meios para que seus conhecimentos sejam ampliados. Essa condução e orientação é necessária para que os alunos ressignifiquem o modo como utilização à tecnologia, não a restringindo somente ao entretenimento.

Como afirma Silva (2005, p.14), “Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo a exclusão social ou a exclusão da cibercultura”. Como vemos, a inclusão é um direito do aluno e uma necessidade real da geração atual. Geração essa, que vivenciou uma pandemia e teve que ressignificar o espaço entre a escola e suas residências, visto que quando as institui-

ções foram fechadas, em preservação da saúde coletiva, os docentes e os discentes se viram “obrigados” a vivenciar o ensino, por meio da interação em telas.

Leitura crítica: uma necessidade real no mundo da tecnologia

O ato de ler é sempre alvo de debates e estudos, uma vez que muitos podem ser os significados dessa atividade. Além disso, ao longo da vida, são diversos os objetivos que nos fazem ler um determinado texto; ora lemos para nos informar, ora para estudarmos; ora para fugirmos da realidade; ora para compreendermos a nossa realidade. Por existir um repertório amplo sobre o tema leitura, trazemos aqui a proficiência almejada socialmente, para que os alunos possam efetuar leituras (em telas), ultrapassando a mera decodificação.

Sobre essa leitura em telas, discorre Ferrero (2008, p.17): A presença da escrita na tela do computador é hoje um fato universal. A tecnologia da informação e da comunicação está trazendo mudanças nas práticas de leitura e escrita. Todavia, para início de diálogo, é relevante discutirmos acerca das habilidades a serem desenvolvidas por um leitor crítico, seja nas telas ou fora delas. Para Kleiman (2011, p. 51):

O leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado

Nas palavras de Kleiman (2011) ler criticamente é aprofundar os sentidos de um texto, e essa atividade além de complexa precisa ser feita com intenções pretendidas. Ninguém lê um texto sem um objetivo qualquer que seja e no caso de leitor crítico, ele lê, procurando significados, relações, pressupostos, pois sabe que essa atividade o possibilitará maiores descobertas e aprendizagens. Essa constatação nos coloca em algo de comum acordo: A leitura crítica precisa ser ensinada e direcionada pelos docentes em sala de aula, para que após suas orientações, os alunos possam enveredar por seus próprios caminhos em busca de outros conhecimentos.

Nessa perspectiva, observa-se que a leitura crítica se difere da leitura habitual e exercida nas diversas situações comunicativas, pois ela é repleta de significados que o leitor vai desvendando aos poucos e com muita maturidade. No início serão muitas as lacunas a serem preenchidas em um texto, porém com o decorrer do tempo e da prática essas lacunas vão ganhando novos formatos, baseados nos conhecimentos do leitor. E dessa forma, o leitor vai compreendendo que a leitura crítica, não é simplesmente quando o indivíduo faz críticas a tudo que lê, mas quando esse sabe selecionar os conhecimentos pertinentes para questionar e entender determinados textos.

Por isso é importante destacar a importância da leitura crítica no mundo em que vivemos, pois, é através da leitura que se torna possível dialogar indiretamente com o autor do texto, na intenção de construir um sentido lógico do mesmo, uma vez que a leitura crítica se torna algo mais complexo, do qual, requer um olhar diferenciado em relação aos outros tipos de leitura. Conforme Cosson (2016, p. 27),

Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. E preciso estar aberto à multiplicidade

do mundo e a capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa.

Assim sendo, é correto afirmar que, ler com proficiência é saber interpretar uma gama de conhecimentos visíveis ou não, que auxiliam no significado e na intenção comunicativa de um texto, dentro do texto e para além dele. Nesse sentido, a leitura crítica disponibiliza ao leitor a oportunidade de fazer escolhas conscientes, nas quais, os permitem igualar o mundo exterior ao mundo interior e sucessivamente tomar a decisão de qual caminho deve seguir. Essa relação de interação com o texto depende do leitor e da sua capacidade de relacionar os seus conhecimentos aos conhecimentos ali propostos. Por isso, formar um leitor é também ajudá-lo a compreender que a interpretação de um texto tem uma relação direta com o contexto e a visão de mundo do próprio leitor.

A criticidade, até aqui descrita, vai ao encontro de forma mais profunda ao leitor virtual, ou melhor, ao leitor que tem acesso aos diversos textos que circulam na internet. Isto porque ao estar diante de um computador, celular ou tablet, o leitor, na maioria das vezes, é levado a fatos, opiniões e informações que nem foram procuradas por ele. Tal ação acontece porque as empresas, em geral, filtram os dados dos indivíduos para oferecer conteúdos ao seu gosto. Com isso, quando menos se espera o leitor tem acesso a diversos textos, que precisam ser lidos com maturidade para não serem levados a acreditar no que lhe é ofertado como verdade absoluta. De acordo com Ferreiro (2008, p.16),

Navegar na internet exige um comportamento do leitor bastante diferente do comportamento que ele tem diante do livro. Para começar o texto circula na tela no sentido vertical. Lembra a manipulação de um rolo, como se fazia na Antiguidade Clássica, antes da invenção do livro, o qual manuseamos virando páginas. A organização da página do livro é muito diferente da que temos na tela de um computador, que está cheia de distratores.

Além disso, uma vez que o leitor virtual tem mais facilidade em desenvolver novos métodos de leitura, esse precisa também desenvolver a autonomia para compreender e analisar os textos que estão em sua tela, sejam eles científicos, jornalísticos ou diversos. Além do que temos um agravante maior, que são as notícias falsas (fakes) que circulam nas diversas esferas da internet, tais como: blogs, redes sociais; sites de compras, sites de pesquisas entre outros que podem sucumbir um leitor imaturo.

A circulação desse tipo de notícia é um fator preocupante, pois podem denigrir imagens, adoecer pessoas, ridicularizar princípios, alienar os indivíduos ou ainda os levar judicialmente quando este propaga, mesmo sem intenção, um fato inverídico. Por tais situações, cabe ao indivíduo em particular, ler criticamente e filtrar o conteúdo a ser explorado na internet, mas cabe a escola também e aos docentes orientar os estudantes para o perigo de vivenciar leituras superficiais em um ambiente que requer inúmeras responsabilidades.

Diante disso, deve-se aceitar a inclusão da tecnologia nas aulas, ressaltando a importância do uso da mídia nas escolas, como um complemento a mais para a leitura de mundo, desde que o aluno seja direcionado ao uso responsável das ferramentas sociais e desenvolva autonomia para enveredar por esse ambiente. Isto é, que ele reconheça que a criticidade é um fator primordial na busca pelo conhecimento e por informações em todos os setores, mas especificamente na internet. Deste modo, é correto afirmar que as Tecnologias da Informação e Comunicação utilizadas são ferramentas promissoras na educação, dentro e fora do ambiente escolar, no entanto se faz necessário criar mecanismos de aprendizagens e autoaprendizagens,

para que os estudantes se tornem cidadãos críticos e responsáveis com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões trazidas neste trabalho foi possível identificar a importância da Inclusão do Letramento Digital nas aulas de Língua Portuguesa e sua urgente necessidade. Posto que, estamos diante de uma geração atraída pelo dinamismo e somente aulas expositivas não os motivam a permanecer em sala de aula. Consideramos pertinente ratificar que a inclusão digital não depende somente do docente ou da instituição escolar e observamos que existem leis governamentais que asseguram esse acesso, embora saibamos que na prática essas leis não são efetivadas em inúmeras regiões do Brasil, inclusive na região Nordeste.

A reflexão em torno desse estudo possibilitou o reconhecimento, quanto à autonomia e a criticidade serem habilidades necessárias no contexto atual e se fazerem ainda mais relevantes no ciberespaço. Em suma, nosso objetivo geral foi cumprido, visto que conseguimos discorrer acerca do Letramento Digital no Ensino Médio com ênfase na formação de leitores proficientes. E isso foi possível, porque executamos também os nossos objetivos específicos que eram: refletir sobre o conceito de Letramento Digital na contemporaneidade, bem como os obstáculos que impedem sua efetivação em sala; dialogar acerca dos gêneros textuais como elementos norteadores para o ensino de leitura; e apresentar propostas pedagógicas para o Letramento Digital no Ensino Médio.

Portanto, para a execução desse trabalho foram realizadas leituras e pesquisas que nos encaminharam a perceber que em um mundo globalizado, a leitura é uma porta de libertação para aqueles que se sentem oprimidos. Compreendemos que as transformações aqui citadas não podem ocorrer de forma instantânea e não culpamos os docentes, por sabermos das dificuldades que enfrentam diariamente para vivenciarem uma educação igualitária em um país de extrema desigualdade social. Todavia, acreditamos que as contribuições teóricas aqui refletidas podem subsidiar novas práticas, novos trabalhos e novos estudos sobre o tema. Na verdade o intuito não é esgotar a temática, mas deixá-la aberta, para que outros graduandos ou graduados possam desenvolvê-la com mais profundidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: parábola, 2007.

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor navegador (I). In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). A leitura nos oceanos da internet. 3º ed. São Paulo, Cortez, 2008.

AQUINO, Renata. Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD. 3 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=417>. Acesso em 3 agosto. 2021.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 2

jul. 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. - Brasília: Ministério da educação, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). Letramentodigital: aspectos sociais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale, autêntica, 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. Um Computador por aluno: a experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Série Avaliação de Políticas Públicas, Brasília/DF, n.1, 2008.

DEMO, Pedro. O porvir: desafios da linguagem do século XXI. Curitiba, PR: Ibpex, 2007.

FERRERO, Emília. Computador Muda Práticas de Leitura e Escrita. Disponível em http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo/conteudomensagem.asp?ID_POSTAGEM=116&siteA rea=64&assuntoid=41. Acesso em 9 julho 2021.

FILHO, F.G. A educação brasileira no contexto histórico. 2. ed. Campinas: Alínea, 2004.

KLEIMAN, Ângela. Leitura: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

KLEIMAN, Ângela. Leitura: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2001.

MORAN, José M. A integração das tecnologias na educação. Disponível em http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo/conteudomensagem.asp?ID_POSTAGEM=112&siteAr ea=64&assuntoid=41. Acesso em 9 julho 2021.

MCLUAN. Herbert Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. 17. ed. Trad. PIGNATARI, Décio. São Paulo: Cultrix, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Portal Dia-a-Dia Educação. Recursos didáticos. Cadernos Temáticos: Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/apc/amarelo.html> Acesso em: 20/07/2021

SANTOS, B S.; RADTKE, M. L. Inclusão digital: reflexões. Inclusão digital: tecendo redes afetivas/ cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SALGADO, Maria U. C. Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TICs. Brasília: MEC/SEED, 2008

SILVA, O.S.F. (2017). (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (dessa)fios. In: ALVES, Lynn e MOREIRA, J. Antônio. (Orgs.) Tecnologias & aprendizagens: delineando

novos espaços de interação. Salvador: EDUFBA, p. 213-241.

XAVIER, Antônio Carlos. O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.



Letramento literário e formação do leitor no ensino fundamental

Patricia Ferreira dos Santos

Mestre em Letras pela UERN

Jocélia Francisca de Sousa

Mestre em Letras pela UERN

Mayara Millena Moreira Formiga

Mestre em História pela UFPB

Adriana Freitas da Silva

Mestres em ciências da educação pela UCDB

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.154.9

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco discutir a importância da formação do leitor literário. Busca-se refletir na perspectiva de que, para formar sujeitos letrados, é necessário construir uma familiaridade do leitor com a obra literária. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem descritiva e interventiva, por buscar interpretar e analisar os fatos acontecidos durante os episódios de aplicação. Para melhor sistematização da discussão acerca do Letramento Literário e sua contribuição na formação de leitores críticos, foram selecionados alguns autores, sendo eles: Cândido (1995), Cosson (2007), Soares (2006), Geraldi (2012), Antunes (2009) e outros. A partir da leitura e da sistematização das seções que serão contempladas no decorrer da pesquisa, torna-se possível entender melhor a discussão temática e suas contribuições na formação do sujeito como leitor, ressaltando a importância de uma formação de leitores por prazer e entendimento crítico que sejam capazes de ressignificar o contexto em que estão inseridos.

Palavras-chave: leitura literária. sequência básica. letramento literário. formação do leitor.

SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

No tópico anterior dialogamos sobre a formação do leitor, ressaltamos como ela efetiva-se no espaço escolar e como os docentes podem auxiliar nesse processo de formação. Neste tópico que será apresentado, dará continuidade ao tema, mas nos voltaremos para o espaço, propriamente, que a literatura tem conquistado nas aulas de língua portuguesa e traremos sugestões para os docentes a inserirem em sua prática pedagógica.

O espaço da leitura literária na sala de aula tem sido um tema de grande repercussão entre os estudiosos da literatura e os professores de língua portuguesa. A problemática gira em torno da carência ou diminuição do espaço ofertado ao texto literário na escola, ou seja, a cada dia observamos uma quantidade menor de gêneros literários que circulam na sala de aula. Para Cosson (2016) esse desaparecimento torna-se cada vez mais visível porque os livros didáticos, numa tentativa de simplificar a atividade de leitura, têm preterido trazer como referenciais de leitura: receitas, anúncios, tirinhas, quadrinhos e demais textos que, através do olhar dos produtores desses livros, os alunos terão maior possibilidade de entendimento. Segundo Cosson (2016, p. 13),

As antologias dos livros didáticos de Língua Portuguesa, espaço tradicionalmente destinado à literatura na escola, são agora fragmentos recortado, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura.

Para o autor o espaço que antes, mesmo superficialmente, pertencia aos textos literários agora dão lugar a uma diversidade de gênero dos quais os literários parecem não fazer parte. Essa visão reducionista sobre a literatura pode ter sido consequência de práticas tradicionais do ensino que apenas considerava literatura as obras dos grandes autores. Nisto, ensinar literatura era estudar as obras que pertenciam ao cânone literário. Como o livro didático é um referencial produzido para todo o ano letivo, ficaria inviável reservar páginas e páginas para os alunos lerem uma obra literária.

Todavia, essa visão já não se sustenta na atualidade, pois a partir dos diversos diálogos de estudiosos sobre literatura, compreendemos que não são somente os clássicos da literatura

que ensinam ou encantam os leitores. Existe uma gama de textos modernos e antigos que auxiliam na formação do leitor e estabelecem uma aproximação entre os indivíduos e a literatura. Textos esses que não foram escritos por autores renomados, mas podem ajudar na efetivação da leitura literária.

Entretanto para que esses textos impactem os alunos, a escola precisa propiciar o deleite pelos textos literários, isto desenvolver eventos de leitura literária que ultrapassem as práticas mecânicas que servia para ensinar literatura numa perspectiva histórica, descritiva e bibliográfica. Via-se ação cultural ali presente, as sentenças ou palavras, mas o deleite, a apreciação no ato de ler escondia-se nos elementos objetivos do texto. Não se discutia o texto e sua relação com mundo, o texto e seus significados. Na verdade, a literatura era mais uma possibilidade para o ensino de língua. De acordo com Lois (2010, p. 35),

Não há nada de errado em utilizar textos de literatura quando tratamos do estudo da língua portuguesa; seria incoerente pensar assim, quando reconhecemos na literatura uma especial manifestação da língua. A ressalva está na tendência a sua pura escolarização. Dar utilidade para o texto literário antes de permitir o encontro do estudante com a arte, é sabotar o leitor e desconsiderar o papel humanizador que a escola precisa ter.

Como vemos, utilizar o texto na escola para outros fins que não seja o da apreciação da obra literária não é inadequado, mas tornar esse seu único objetivo é desastroso. As aulas de literatura na escola precisam, antes de tudo, permitir o encontro dos alunos com os textos, ajudando assim, os estudantes a desenvolverem diferentes pontos de vista. Essa nova percepção servirá de ponte para os alunos olharem o texto literário como meio para se expressarem, dialogarem e exporem suas ideias. Para Candido (2012) o estudo da obra literária deve extrapolar o plano estrutural, alcançando assim a sua intencionalidade em relação ao público seja de despertar sensações, sentimentos ou até mesmo revoltar, se rebelar dependendo da relação que este estabelece com o texto.

Desse modo, as aulas de literatura tornar-se-ão uma possível ferramenta de transformação social. Por isso, sua ausência ou sua restrita presença no ambiente da sala de aula pode ser um obstáculo no desenvolvimento humanitária dos alunos. Evidente que outros textos precisam ser inseridos na escola, a diversidade de gêneros auxilia sim nas habilidades de leitura dos estudantes, todavia, reconhecemos que é na leitura de textos literários que os aprendizes podem ter maiores chances de se tornarem sujeitos críticos e participativos. Isto porque a literatura em sua essência é instrumento motivador e desafiador, que ajuda os sujeitos compreender o contexto onde vivem. De acordo com Caldin (2013, p. 5), “A função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se - dos dogmas que a sociedade lhe impõe.”

Caldin (2013) nos faz perceber que por ter função social necessária ao indivíduo, a literatura passa a ser uma arte merecedora de um espaço relevante na sala de aula e quanto antes ela for inserida no contexto escolar, maior será seu papel transformador na vida dos estudantes. O que nos leva também a pensar que quanto mais cedo os livros de Literatura Infantil forem inseridos no cotidiano das crianças, maiores serão as oportunidades dessas crianças se tornarem jovens e adultos que apreciam a leitura literária.

Na verdade, quando o docente passa a inserir a literatura em suas aulas, ele dá a sua turma o direito de compreender o mundo através da arte, porque a leitura de textos literários é uma atividade que desperta no pequeno leitor o gosto pela leitura. Dessa forma, observamos que a fantasia vivenciada na leitura de um texto literário vai além das ilusões alimentadas nos sujei-

tos, simples, ela os ajuda a ver sociedade e seu funcionamento. Segundo Cosson (2016, p.32)

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. [...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.

Ao possibilitar no leitor o encontro ou reencontro consigo e com o mundo, a literatura passa a ocupar um espaço fundamental na vida das pessoas, especialmente, das crianças, que, ainda, encontram-se no começo da sua trajetória literária. Crianças essas que, como já vimos, precisam da intervenção escolar para desenvolver o gosto pela leitura literária. Quando isso não acontece, ou seja, quando o docente não executa atividades com a literatura em suas aulas, os alunos podem se tornar leitores dos diversos textos menos de textos literários. Conseguirão ler e interpretar os variados gêneros textuais, mas sentirão dificuldade de ler por prazer uma obra literária, isto é, as consequências podem ser profundas, predominando a resistência para apreciar ou analisar um texto literário. Para Arena (2010, p. 17) “Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante[...].”

Nas palavras de Arena (2010) o ato de ler confunde-se com o ato de ler literatura. As atividades podem ser relacionadas, mas não colocada no mesmo patamar. A leitura de um texto literário precisa ser desenvolvida no decorrer dos dias, dos tempos, na relação obra e cultura, obra e autor, obra e contexto. Tudo na literatura faz parte, está atrelado aos seus significados.

Todos os leitores literários podem ser motivados a vivenciar a fruição literária, mas quando essa motivação é ofertada a criança a literatura a desenvolver a imaginação, a criatividade, ou seja, ela concebe a criança uma um leque de habilidade cognitivas e emocionais. De acordo com os PCN's (

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).

Brasil (1997) nos ajuda a entender que não é convidar a criança a esquecer-se da sua realidade para vivenciar a fantasia proposta por uma obra de arte, é, na verdade, ajudar a criança a compreender a relação que pode existir em a fantasia e o mundo real. Quando ela entende essa relação passa a emocionar-se, encantar-se com o mundo descrito em um texto literário. Como vemos, é imprescindível a mediação da leitura literária na escola, o professor precisa ser o facilitador no encontro entre a criança e o texto literário.

Ratificamos que essa mediação pode ser feita a partir de diagnósticos nas turmas para identificar os conhecimentos que os alunos têm sobre literatura. Dependendo da turma, esse diagnóstico pode ser: uma conversa informal, um jogo de perguntas e respostas, um círculo de conversas e outras formas que deixem evidente para o docente como se encontram a relação dos alunos com os diversos textos literários.

Após identificar os conhecimentos que a turma tem sobre literatura, o docente pode efetivar um encontro concreto dos alunos com a literatura. Esse encontro pode ser norteado por uma leitura em voz alta de uma obra literária, a recitação de poemas, a promoção de um sarau poético, rodas de contação de história. Essas e outras metodologias podem fazer parte do cotidiano dos alunos, motivando-os a gostarem de literatura.

Os textos a serem trabalhados podem ser diversos: um conto maravilhoso, um conto de fadas, uma crônica, uma fábula, obras voltadas para o público infantil e demais textos contemporâneos ou clássicos que servirão de subsídio para a efetivação da leitura literária. De acordo com Rouxel (2013, p. 27):

A literatura infantojuvenil oferece uma mina de obras de qualidade para esse aprendizado da leitura literária. Há um grande número de obras de domínio- álbuns, romances, peças de teatro – cujas feições correspondem às grandes obras da literatura Contemporânea. A leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos.

A citação de Rouxel (2013) ratifica nosso desejo de ver um espaço maior para a leitura literária em sala de aula. Espaço esse que não precisa se restringir a obras cristalizadas que por sua complexidade pode não motivar os alunos a gostar de literatura. Na verdade, as obras que dependem habilidades mais específicas dos leitores, precisam ser inseridas no caminho, no percurso dessa empreitada. O início deve ser o momento de puro deleite e a mediação precisa ser por meio de textos menos densos e, em se tratando de crianças, que predominem o humor, as imagens, a criatividade e a emoção.

Ao sentir-se encantado e encorajado a adentrar o mundo da literatura, os alunos irão, ao longo do tempo, desenvolvendo a maturidade de escolher suas próprias obras literárias, porque estarão habilitados a compreender quais textos literários emergem a vontade de ler e continuar lendo. Não é, nesse sentido, uma questão de qualificar como boa ou ruim uma produção literária, cabe ao docente nessa fase auxiliar, direcionar os alunos aos diversos textos e obras literárias para que eles se identifiquem e aprofundem-se na leitura literária.

Desse modo, a escola torna-se a porta para o mundo literário, permitindo ao aluno que com o tempo ele desenvolva a autonomia e o gosto para selecionar suas próprias obras literárias. Como afirma Brasil (1997) que o texto literário deve ser trabalhado diariamente nas atividades pedagógicas apresentadas pelos professores às crianças, visto que a literatura é uma forma específica de conhecimento.

Brasil (1997) nos adverte sobre o conhecimento que o texto literário pode proporcionar a criança. Ampliamos essa constatação, dizendo que aprendizado vindo da prática da leitura literária segue-nos ao longo da vida, porque a literatura faz parte da existência humana. Por isso, ratificamos que a sala de aula é o início, um marco zero na caminhada do aluno, por essa razão esse encontro precisa ser impactante para os aprendizes para que eles se sintam atraídos a continuar lendo e apreciando textos literários.

Não obstante para que esse ensino se consolide como uma atividade que acompanhe os alunos ao longo da vida, consideramos pertinente que os professores também sejam leitores. Eles também precisam ter esse contato diário com o texto literário para poder compartilhar a experiência que a leitura proporciona. É fato que as vezes os professores não tiveram um contato profundo com a literatura, inclusive porque seu ambiente escolar não o ajudou a gostar de obras literárias, nisto a resistência se configura como um obstáculo para o trabalho hoje em sua sala de

aula. Diante desse impasse, eles precisam buscar meios de quebrar seus próprios paradigmas sobre a literatura, para que consigam motivar seus alunos a gostarem da leitura literária.

Os docentes precisam planejar, executar atividades de leitura literária que dialoguem com as teorias e os estudos mais recentes acerca de como ensinar literatura na sala de sala. Existe uma vasta literatura sobre o tema e ao revisar, ler sobre os novos conceitos e as propostas metodológicas que colaboram na efetivação do gosto pela leitura literária, o docente contribuirá para a propagação de práticas pedagógicas eficazes que resultam na formação de um leitor literário.

Em nossa pesquisa selecionamos autores que nos ajudaram a inovar o ensino de literatura na sala de aula. Entre esses autores, utilizamos a proposta pedagógica de Cosson (2016) como base teórica da nossa intervenção. Vejamos a descrição metodológica da sequência básica proposta por Cosson (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CAMINHO TRILHADO

Esse trabalho nos possibilitou perceber que embora a literatura seja uma arte que todos temos direito de usufruir, nem todos têm acesso. Sua apropriação parte de inúmeros fatores e entre esses o poder aquisitivo ainda é um empecilho. Todavia, nós conseguimos levar a leitura literária para um cantinho no campo chamado Bandarra. Nesse lugar, a literatura emocionou, impactou, ensinou, entreteve e contribuiu para o processo de formação moral, cultural e intelectual dos alunos.

O contato com a leitura literária oportunizou aos alunos vivenciarem a teatralização, o passeio pelo campo, o piquenique literário e isso os ajudou a compreenderem a relação que existe entre a literatura e a vida. Logo, podemos dizer que nossas aulas foram desafiadoras, instigantes e ficarão marcada na trajetória de vida de cada aluno envolvido. Alunos esses que vivem em situações precárias; com um tempo limitado dos pais e poucos recursos financeiros.

Esses fatores obstáculos nos ajudaram a buscar, construir metodologias dinâmicas que proporcionaram aos alunos um contato maior com a literatura da autora Ana Maria Machado e esse encontro não foi desagradável ou fastidioso. Através da participação e das análises obtidas, percebemos motivação e entusiasmo. O que nos ajuda a ratificar que o ensino de literatura precisa continuar proporcionando às crianças e a todos os estudantes experiências que promovam a humanização. Para isso, é necessário que a leitura literária tenha atribuições de sentidos para a vida do sujeito, por meio de textos com os quais ele possa se identificar.

As referências deste estudo foram fundamentais para que conseguíssemos entender e apresentar como a leitura literária é uma ferramenta promissora na formação dos indivíduos, porque ela permite que os sujeitos ampliem sua criticidade, percepção do mundo, melhorem a imagem de si mesmo, tornando-se um leitor proficiente. Para que obtivéssemos esses resultados foi necessário que em nossa intervenção os alunos se tornassem protagonistas no processo de aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Arena, Dagoberto Buim. “O ensino da ação de ler e suas contradições.” Ensino em Re-vista (2010): 237-247.
- _____. Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: parábola, 2007.
- BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. Revista Educação em Foco, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994. V.12 (Coleção Ciências da Educação).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Caldin, Roberta. “Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled.” Pedagogia oggi 1 (2013): 11-25.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. Ed. 2 São Paulo: Contexto, 2016.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: atlas, 2017.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- Lois, Carla. “O MAPA, OS MAPAS. PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA ABORDAR A PLURALIDADE E A INSTABILIDADE DA IMAGEM CARTOGRÁFICA.” Espaço e Cultura 36 (2014): 35-60.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1987.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: 2ª ed., E.P.U., 2015.
- MACHADO, Ana Maria. Dona Baratinha. Ed. renov. São Paulo: FTD, 2004. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. Ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências – 4. ed. Petrópolis: vozes, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Maria Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita, orgs. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. Traduzido por Neide Luzia Rezende.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol. 01, nº 01, Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, 2013, p. 92-101

SILVEIRA, M. I. M. Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas Implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

YUNES, Eliana. A experiência da leitura. São Paulo: Loyola, 2003

Organizadora



Patricia Ferreira dos Santos

Possui Mestrado em Letras pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) em 2019; graduação em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK) em (2018) e graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em (2014). Pós- graduação em Docência e Gestão na Educação à Distância pelo Instituto Superior de Educação do CECAP em 2018; Pós- graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Educação pela Universidade Candido Mendes em 2017; Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de São Bento; Coordenadora e professora do curso de Pedagogia Presencial e EAD da Faculdade Sucesso (FACSU). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do ensino Superior; área de letras com ênfase em Linguística Aplicada e área de pedagogia com especificidade em Metodologias ativas para a educação infantil e o Ensino Fundamental I.

Índice Remissivo

A

acadêmico 10, 11, 17, 19
ambiente escolar 92, 94
análises 10, 14
aprendizado 33, 38, 39, 40, 62, 67, 69, 99, 105
aprendizagem 18, 19, 52, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 117

C

características 11, 12, 13, 14, 27, 67, 68, 72, 74, 83
competência 44, 52, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69
competências 17, 30, 66, 67, 68, 69, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101
comunicativas 10, 92, 93, 94
conflitos ideológicos 6, 32, 33
contemporaneidade 92, 99, 105

D

desenvolvimento 10, 15, 16, 17, 22, 23, 30, 35, 40, 44, 45, 46, 62, 69, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 117
digital 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107
discursivo 33, 35, 40, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 86, 87
discurso 11, 13, 29, 33, 34, 38

E

educação 117
educação física 117
ensino 10, 12, 13, 17, 18, 19, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 57, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 89, 92, 93, 94, 95, 96
ensino superior 9, 12
escolar 117
escrita 7, 91
espaços mentais 72, 73, 76, 77, 83, 84, 86
estratégias 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 29, 51, 54, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70
estudos 10, 27, 30, 33, 34, 35, 39, 44, 49, 53, 55, 57, 66, 68, 72, 73, 74

F

formação 108, 109, 110, 113, 114, 115

G

gêneros orais 10, 11, 13, 17

gestão 117

H

habilidades 10, 11, 13, 18, 33, 61, 66, 68, 69, 70, 92, 94,
99, 100, 101, 103, 105

I

imagem 17, 33, 38, 39, 40

inclusão 117

instrumento 13, 25, 43, 44, 45, 46, 53

interatividade 92, 93

internet 117

J

jogos 92, 93, 94, 95, 96, 97

L

leitor 8, 21, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 75, 77, 78, 80,
82, 86, 99, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 113,
114

leitura 10, 11, 12, 13, 18, 26, 27, 30, 40, 44, 52, 53, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

leitura literária 109, 110, 111, 112, 113

lendo 57

letramento 65, 99, 100, 101, 102, 109

língua 10, 11, 13, 32, 33, 34, 38, 39, 40

linguagem 11, 12, 17, 34, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50,

51, 52, 53, 54, 55
língua portuguesa 32, 33, 38, 39, 40, 72, 75, 92, 93, 96,
99, 101, 117
linguística 33, 40
literário 66, 109, 110, 111, 112, 113, 114
ludicidade 91, 92, 93, 94, 95
lúdico 92, 93, 94, 95, 96, 97

M

marcador 7, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 86,
87
método 15, 18, 21, 23, 24
metodologia 10, 13, 22, 23, 24, 30, 33
metodologias 118

O

online 118

P

pandemia 118
pedagógicas 35, 92, 93, 95
pesquisa 11, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 30, 31
pesquisa científica 20, 21, 22, 27, 29
prática 10, 11, 14, 16, 18, 33, 34, 38
prática pedagógica 109
práticas 5, 118
práticas sociais 39, 42, 43, 44, 48, 50, 53, 54
processo 11, 12, 14, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31
processos 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19
produção textual 2, 7, 8, 91
professor 14, 15, 16, 17, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40
professores 118
projetos sociais 57

R

relações 11, 13, 38, 39, 49, 53, 54, 57, 58, 66, 67

retextualização 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19

S

seminário 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19

semiótica 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55

sequência básica 109, 113

T

tecnologias 99, 100, 101, 102, 106

tecnológicas 118

teóricos 43, 53

textual 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 72, 74, 75, 76, 78, 87,
89

V

virtual 119





AYA EDITORA
2023