

DISCURSIVIDADES

Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB ♦ Vol. 9. N. 2 ♦ 2021 jul-dez



ISSN 2594-6269

Universidade Estadual da Paraíba
Reitora Prof. Dra. Célia Regina Diniz
Vice-Reitora Prof. Dra. Ivonildes da Silva Fonseca



Discursividades é uma revista eletrônica semestral ligada ao Departamento de Letras e Artes da UEPB. O periódico é destinado à divulgação e discussão de trabalhos e pesquisas no campo da linguagem e sua articulação às práticas históricas e sociais. A revista dará lugar, sobretudo, às pesquisas cujas temáticas investigadas estejam perpassadas pelos estudos do Discurso, das Línguas/linguagens e seu Ensino.

Discursividades

Campina Grande, PB. Brasil s Vol. 9. n. 2 - Julho-dezembro de 2021 s 188p.

ISSN 2594-6269

Editor: José Domingos

Contato: revistadiscursividades@gmail.com

<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>

Submissão de trabalhos pelo sistema OJS:

<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>

Endereço: Departamento de Letras e Artes, UEPB

Rua Baraúnas, 351. Bairro Universitário

Campina Grande, Paraíba. Brasil. 58429-500

Tel.: +55 (83) 3315.3300

Capa: Reprodução da obra “Menino com diabolô” - 1955 -
desenho a lápis de cor e grafite/papel - 21 x 15,5 cm - Cândido Portinari

Editoração: Henrique Magalhães

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

Licenciada por



Equipe Editorial

Editor Chefe:

Prof. Dr. José Domingos - Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Editores Adjuntos:

Prof. Dr. Linduarte Rodrigues – Universidade Estadual da Paraíba (Brasil)

Prof. Dr. Henrique Magalhães - Universidade Federal da Paraíba (Brasil)

Conselho Editorial:

Ana Elvira Steinbach Torres - UFPB, Universidade Federal da Paraíba; UCLA, University of California, Los Angeles

Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Univ. Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Marina Magalhães - UFAM, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Regina Baracuhy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Univ. Federal de São Carlos, Brasil

Conselho Científico (Pareceristas)

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN - Univ. Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Bruna Maria de Sousa Santos - UFPB - Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Univ. Regional do Cariri, Brasil

Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Univ. Estadual da Paraíba, Brasil

Máira Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Univ. Estadual do Ceará, Brasil

Marcelo Vieira da Nóbrega - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Sumário

Editorial	6
Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica em EJA: o desafio em alfabetizar e tornar os alunos leitores	11
Rosely de Oliveira Macário Luiz Antônio Gomes Senna	
Interface entre o turismo e a educação: uma proposta do ensino de literatura através da visita ao espaço histórico de Igarassu em Pernambuco	32
Waldemar Cavalcante de Lima Neto Valéria Severina Gomes	
O discurso teórico em artigos científicos: uma abordagem à luz do ISD	58
Henrique Firmino de Almeida Jackson Cícero França Barbosa	
Ensino de leitura em língua inglesa em perspectiva dialógica	78
Shirley Brito Souza Gonçalves Eliete Correia dos Santos	

- Expressões idiomáticas como recurso argumentativo
em uma comunidade rural piauiense** 106
Kezimária Maria de Sousa Silva
Juscelino Francisco do Nascimento
- Práticas discursivas na aula de leitura:
mudanças significativas para o ensino de linguagem** 138
Danúbia Barros Cordeiro
Linduarte Pereira Rodrigues
- A oralidade em sala de aula: um olhar reflexivo
sobre as práticas de oralidade em manuais didáticos
de língua portuguesa** 172
Jéssica Inácio Soares
Flávia Elizabeth de Oliveira Gomes

Editorial

A revista **Discursividades** reúne nesta edição textos que tematizam questões diversas do campo dos estudos discursivos, da linguagem e ensino. Em cada trabalho, o objeto de estudo é projetado, por seus autores, à luz de perspectivas teóricas que o problematizam na rede dos discursos e formulações da história humana por meio da linguagem.

O texto inicial lança *um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica em EJA: o desafio em alfabetizar e tornar alunos leitores*. Sendo a EJA constituída de sujeitos sociais que, ao longo de suas vidas, acumulam uma história de insucesso escolar e de negação ao direito à educação, é relevante olhar para o aluno dessa modalidade de ensino como um sujeito social aprendente. Nesse cenário, a prática epistemológica docente tende a sinalizar para a valorização dos saberes dos alunos e, conseqüentemente, concebê-los como capazes de aprender os conteúdos escolares, de modo a contribuir na sua formação intelectual. Para tanto, faz-se necessário revisitar um aporte teórico a pensar seus efeitos no desenvolvimento da cognição humana.

Na seqüência, somos apresentados ao texto *Interface entre o turismo e a educação: uma proposta do ensino de literatura através da visita ao espaço histórico de Igarassu em Pernambuco*. O trabalho tem como objetivo, em uma perspectiva interdisciplinar,

abordar a importância do turismo associado à prática educacional, cujas atividades fazem nascer o turismo pedagógico. Para tanto, foi planejada pelo professor, juntamente com os estudantes, uma aula de campo na cidade de Igarassu/PE, a fim de compreender a relação entre Literatura, História, conscientização e preservação cultural. Com a análise dos dados, considerou-se que esta prática foi eficaz para aquisição de conhecimento fora do recinto escolar, uma vez que o planejamento e a articulação incluíram, no processo de construção do saber, o olhar dos educandos.

O artigo seguinte, *O discurso teórico em artigos científicos: uma abordagem à luz do ISD*, apresenta uma análise com base em categorias presentes no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, ISD. Para isso, foi constituído um *corpus* de 10 artigos científicos publicados em anais de congressos da área de Pedagogia. À luz de teorias que postulam “atividades de linguagem, textos e discursos”, desenvolvimento humano e o agir nos discursos (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), como também, das contribuições de importantes pesquisadores no Brasil que destacam a importância do ISD como uma teoria necessária para pesquisas em linguagem, em relação à análise, reflexão e descrição dos gêneros textos, como também, no âmbito de formação de professores de língua [estrangeira], debruçamo-nos diante dos escritos, e observamos os aspectos linguístico-enunciativos referentes à produção do gênero em relevo. As análises, observam características linguísticas inerentes aos pré-construídos (artigos da área de pedagogia) que são permissivas à observância de aspectos discursivo em gêneros de textos.

Na perspectiva teórica do dialogismo bakhtiniano, o trabalho seguinte tem como objetivo analisar o processo de enunciação nas atividades de leitura de LI que compõe um portfólio utilizado para o ensino remoto de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma Escola da Rede Estadual Pública. Para isso, as autoras observam como os enunciados podem interferir na compreensão por parte dos alunos e verificamos a presença de fatores que facilitam a interação discursiva. Metodologicamente, a presente pesquisa classifica-se como de natureza documental e abordagem qualitativa e interpretativa. Os resultados evidenciam que os enunciados de algumas das tarefas analisadas apresentam vaguezas que podem refletir na compreensão por parte dos alunos. Essa constatação leva a refletir sobre a possibilidade de ampliar a atividade, visando promover o ensino dialógico de leitura de LI.

Na sequência, *Expressões idiomáticas como recurso argumentativo em uma comunidade rural piauiense* apresenta um estudo das expressões idiomáticas colhidas na fala de moradores da zona rural de Patos – PI. Com este estudo, pretendeu-se identificar os idiomatismos presentes na fala dos patoenses, averiguar como essas expressões ocorrem em diferentes formas de comunicação, destacar com qual finalidade os falantes recorrem a essa unidade fraseológica e assinalar como esses aspectos lexicais valorizam a cultura e os costumes dos falantes. Conclui-se que as Eis, apesar de não fazerem parte de uma modalidade da língua que é regida por normas rígidas e privilegiadas pela sociedade, o seu estudo é de suma importância, uma vez que são oriundas da sabedoria popular e estão constantemente presentes na oralidade.

Objetivando discutir acerca das práticas de ensino de linguagem sob a orientação das teorias discursivas, o texto *Práticas discursivas na aula de leitura: mudanças significativas para o ensino de linguagem* traz uma reflexão sobre a prática da leitura em sala de aula e a relevância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais para o desenvolvimento de uma visão plural do aluno. A abordagem é balizada nas reflexões sobre as práticas discursivas e de leitura apresentadas por Voloshinov/Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2004), a proposta de aula interativo-comunicativa de Cicurel (1991) e o trabalho com gêneros textuais no ensino de linguagem (MARCUSCHI, 2008), entre outras discussões e teóricos. Enfatizou-se a necessidade de mudanças significativas que muito influenciariam a prática docente na aula de linguagem.

Por fim, o presente número de *Discursividades* descreve e analisa a forma como a habilidade da oralidade é solicitada em exercícios de manuais didáticos dos ensinos fundamental e médio adotados em escolas da rede privada e pública da cidade de Campina Grande-PB. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, ancora-se na perspectiva do Interacionismo Discursivo (BRONCKART, 1999), pois enxerga as práticas languageiras numa análise social e com foco nas interações possibilitadas por meio da linguagem oral. As discussões empreendidas no artigo nos fazem refletir sobre a necessidade de uma abordagem que acione nos discentes a habilidade da oralidade de forma contextualizada, a fim de torná-los cidadãos capacitados para os diversos usos da linguagem.

Com esta edição de **Discursividades** reafirmamos nossa proposta, já dita nas edições anteriores, com o saber e o conhecimento: que nosso fazer científico torne possível gestos teóricos que contribuam para um diagnóstico do que somos hoje.

 José Domingos
Editor

Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica em EJA: o desafio em alfabetizar e tornar alunos leitores

A reflective look at the pedagogical practice in EJA:
the challenge of teaching literacy and making students into readers

 Rosely de Oliveira Macário

 Luiz Antônio Gomes Senna

Resumo: A EJA é constituída de sujeitos sociais que, ao longo de suas vidas, acumulam uma história de insucesso escolar e de negação ao direito à educação, sendo relevante olhar para o aluno dessa modalidade de ensino como um sujeito social aprendente. Nesse cenário, a prática epistemológica docente tende a sinalizar para a valorização dos saberes dos alunos e, conseqüentemente, concebê-los como capazes de aprender os conteúdos escolares, de modo a contribuir na sua formação intelectual. Para tanto, faz-se necessário revisitar um aporte teórico a pensar seus efeitos no desenvolvimento da cognição humana. Tais estudos, no que diz respeito à discussão pelos caminhos da educação a partir

Rosely de Oliveira Macário. Doutora em Educação (UERJ). Professora da rede municipal de Campina Grande – PB. Membro do Grupo de Pesquisa: Linguagem Cognição Humana e Processos Educacionais. E-mail: roselymacario@gmail.com.

Luiz Antônio Gomes Senna. Doutor em Linguística Aplicada. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador bolsista dos programas PROCENCIA (UERJ) e Cientistas do Nosso Estado (FAPERJ) e do Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: senna@senna.pro.br.

da diversidade, partem de um fazer educativo como fruto da formação docente que se configura significativamente em práticas escolares na perspectiva da inclusão social, tendo como foco a formação de leitores na EJA. Desse modo, enfatizam-se as práticas de leitura resultantes de experiências vivenciais de alunos/as, sujeitos plurais da EJA.

Palavras-chave: Formação de leitores. EJA. Prática docente.

Abstract: The EJA is made up of social subjects who, throughout their lives, accumulate a history of school failure and denial of the right to education, and it is relevant to look at the student of this type of education as a learning social subject. In this scenario, the teaching epistemological practice tends to signal the appreciation of students' knowledge and, consequently, conceive them as capable of learning school contents, in order to contribute to their intellectual formation. Therefore, it is necessary to revisit a theoretical contribution to think about its effects on the development of human cognition. Such studies, with regard to the discussion on the paths of education based on diversity, start from an educational practice as a result of teacher training that is significantly configured in school practices from the perspective of social inclusion, focusing on the training of readers in EJA. In this way, the reading practices resulting from living experiences of students, plural subjects of EJA, are emphasized.

Keywords: Reader formation. EJA. Teaching practice.

Introdução

O presente artigo discute questões relativas às práticas pedagógicas em séries iniciais de Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que, além de buscar alfabetizar o jovem e o adulto nela inseridos, lança-se ao desafio de um ensino de leitura voltado para a formação do desenvolvimento de leitores. Para tanto, a partir de uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica, pautada em autores como Charlot (2005); Candau (2008); Senna (2003; 2004; 2010), dentre outros, busca refletir sobre os efeitos impactantes da EJA para a produção de conhecimento na educação contemporânea, cujo viés teórico e metodológico se pauta pela relevância do diálogo intercultural a valorizar os diferentes alunos que ocorrem à escola.

No primeiro momento, busca-se discutir quem são os sujeitos sociais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que frequentam a escola de Ensino Fundamental (séries iniciais) na educação básica. Falar de alunos da EJA significa tratar da questão da diversidade cultural e geracional (15 aos 70 anos). Tal configuração tem se tornado uma preocupação entre os pesquisadores que procuram entender o contexto histórico e cultural dos estudantes da EJA, que apresentam história de exclusão social e desigualdade socioeconômica. Partindo dessa proposição, pode-se salientar que, ao pensar a educação como direito, necessariamente, está se falando de uma educação que respeite a pluralidade cultural daqueles atores escolares que estão inseridos em tais contextos educativos.

No segundo momento, propõe-se uma abordagem sobre a formação de leitores, partindo de reflexões no campo da preocupação em relação à elaboração da proposta curricular em torno dos conteúdos escolares para a EJA. Nesse momento, evidencia-se a preocupação no que tange à prática pedagógica destinada ao ensino voltado para a formação de leitores em EJA na escolarização inicial do Ensino Fundamental, considerando que o aluno incluso nessa modalidade de ensino tem direito a uma educação formal que contribua para que esse aluno, na condição de cidadão, possa tornar-se um sujeito de leitura/escrita na sociedade contemporânea.

Metodologia

Conforme já mencionado, a investigação desenvolvida constituiu-se em uma pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica, pautada em estudos derivados dos pesquisadores ora citados, que buscam refletir sobre o ensino da EJA em turmas de escolarização inicial a pensar um percurso teórico e metodológico a avançar na produção de conhecimento na escola, sob os olhares da formação de leitores. Para tanto, procura-se, na literatura acadêmica, autores que se debruçam nas questões relativas do ensino voltadas para o âmbito escolar, especificamente em metodologias aplicadas às demandas da EJA, no que se refere ao processo de aquisição da aprendizagem da leitura e a como conduzir tal processo para tornar o aluno um leitor.

Ao tecer considerações sobre a alfabetização na educação contemporânea, torna-se necessário falar de um ensino que permita

olhar para o aluno em situação de insucesso escolar e de exclusão social, e que avance em termos de assegurar práticas pedagógicas com uso de metodologias a incluir todos os alunos dotados de uma variedade geracional e cultural. Nesse sentido, busca-se, neste estudo, problematizar a seguinte questão: Como a escola pode optar por determinados conteúdos para a formação de leitores, na medida em que passa a não reconhecer o aluno da EJA como produtor de conhecimento? Como saber, por exemplo, se um determinado conteúdo de Geografia ou de Matemática pode ser considerado conteúdo escolar dessa modalidade de ensino para trabalhar em sala de aula da EJA? Quais são as concepções teórico-metodológicas adequadas para garantir um ensino de forma a contribuir para o processo de desenvolvimento da cognição humana, englobando os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno da EJA? Como avançar nas questões relacionadas aos conteúdos de cunho meramente programáticos em EJA, em linhas gerais, mais voltadas para o desenvolvimento humano?

Diante disso, Di Pierro, Orlando e Ribeiro (2001) advertem acerca de um jargão pedagógico nacional referente aos “conhecimentos historicamente acumulados”. Conforme o pensamento desses pesquisadores, tal concepção, tida com uma conotação de cunho popular, não se configura como uma proposta adequada para o universo sociocultural dos estudantes. Em outras palavras, referem-se a uma tendência a ser interpretada pelos educadores nos limites estritos da experiência cotidiana, das demandas materiais ou políticas imediatas. Nessa perspectiva, pontuam que o desafio da educação é olhar para um currículo que incorpore

certos desafios éticos, políticos e também a vida contemporânea, no que concerne a questão da diversidade étnica, racial e multicultural, incluindo ainda questões acerca do meio ambiente e qualidade de vida, relações de gênero e direitos da mulher (DI PIERRO; ORLANDO; RIBEIRO, 2001).

Para tratar da questão ora citada neste estudo, busca-se investigar sobre o perfil do aluno da EJA, de modo a explicitar como algumas vozes acadêmicas compreendem a categoria de alunos inclusos nessa modalidade de ensino. Para tanto, parte-se da seguinte indagação: Quem são esses sujeitos sociais?

Inicialmente, Oliveira (2001, p. 59) configura o sujeito da EJA como “o imigrante que chega às grandes metrópoles de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos)”. Tal configuração é modificada devido ao processo de juvenilização da EJA, tendo em vista a inclusão do aluno de 15 anos. Notadamente, esse fenômeno resulta numa problemática para a atuação docente em turmas de escolarização inicial, uma vez que esse profissional de ensino necessita de uma formação acadêmica capaz de reunir todos os alunos e garantir a aprendizagem para todos. Considerando que tal desafio deriva, principalmente, da existência da diversidade da faixa etária e cultural dos alunos. Em outras palavras, como ensinar numa sala de aula onde se observa a presença de alunos que não sabem ler e, também, com alunos que já sabem ler, e ministrar os conteúdos escolares propostos para essa etapa de ensino do Ensino Fundamental?

Diante do exposto, o que se verifica é a problemática do aluno que não encontra sentido na escola e abandona os estudos e, por uma questão de necessidade de sua inserção no mercado de trabalho, retorna à escola, em sua maioria, na busca da certificação. Nesse contexto, o que se vê é a presença de pessoas jovens e adultas a buscar aprender a ler e a escrever, tendo em vista a inclusão social na sociedade de cultura letrada, informatizada, com uso das mídias móveis, nos diferentes contextos culturais.

Além dos alunos da EJA, percebe-se na escola básica contemporânea a existência de crianças, adolescentes e jovens oriundos das classes populares, pobres do país, que são tratados como sujeitos incapazes de aprender e estigmatizados como fracos, que por mais que frequentem a escola não conseguem aprender a ler. Notadamente, é perceptível uma cultura da formação escolar em que tais alunos não cabem na escola básica, sendo, conseqüentemente, excluídos do direito à educação, da escolarização, da formação intelectual. Diante de tal problema, vem à tona que não basta assegurar o acesso aos alunos inscritos na categoria da EJA, mas, sobretudo, em garantir a permanência desse aluno na escola com uma formação docente a possibilitar um ensino onde o aluno aprenda os saberes necessários para a sua formação intelectual.

Di Pierro, Orlando e Ribeiro (2005) ressaltam que o perfil marcadamente juvenil que a educação de adultos adquiriu no país, na última década, deve-se à combinação de fatores relacionados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo em relação à distorção idade/série, potenciali-

zada pela redução da faixa etária mínima (LDBEN de 1996) para a frequência a essa modalidade de ensino, a partir dos 15 anos.

Todavia, observa-se que as políticas públicas de alfabetização, destinadas às crianças e aos adolescentes, e ainda à EJA, têm suscitado uma variedade de publicações por parte de pesquisadores no campo da leitura, refletindo sobre as práticas de sala de aula no que se refere ao ensino da língua materna no país, com vistas a se pensar em concepções sobre o que é alfabetizar o aluno na perspectiva de formar leitores e escritores autônomos/críticos, nos moldes que preconizam os PCN (BRASIL, 1997). Para tanto, implica saber que concepção de ensino a escola defende em relação ao seu público escolar, em sua maioria, constituído de estudantes inseridos nas camadas populares, e que sofrem porque tais práticas escolares não vêm possibilitar espaço de construção do conhecimento.

No mérito de tal “reorganização”, em se tratando da epistemologia da linguagem, particularmente, em salas de aulas da EJA, torna-se relevante refletir acerca de que sentido tem o ensino de leitura para uma demanda escolar constituída de grande variedade geracional (15 aos 70 anos). Nesse aspecto, ao trazer a discussão sobre identidade e diferença, Silva (2004) sinaliza para a existência de uma “pedagogia”, na perspectiva de abertura para um outro mundo, mediante a qual “podemos acolher outrem, [...] em irredutível diferença, em sua estranheiridade infinita, uma estranheiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria” (SILVA, 2004, p. 101).

Diante de um quadro de incertezas quanto à garantia da aprendizagem na EJA, sob o olhar dos sujeitos sociais que frequentam a sala de aula, é perceptível a preocupação em torno do aluno tido como “[...] estranho apesar de sua normalidade, necessitamos do estranhamento em nós mesmos, algo que nos permita enxergar além do imaginável, além das fronteiras a que nos acostumamos” (SENNA, 2010, p. 48). Ensinar àqueles que irão se defrontar com o mundo onde tudo passa pelo conhecimento, pela informação veiculada em jornais, livros, manuais escolares, internet, é algo de fundamental importância. “[...] o conhecimento comporta sempre riscos de erros e ilusões, e tentar mostrar quais são suas raízes e causas” (MORIN, 2004, p. 85). Desse modo, a formação de leitores em EJA, bem como nos demais segmentos no âmbito da educação básica, deve observar as premissas destacadas por Becker (1993) em torno das concepções dos docentes a respeito de questões fundamentais sobre o conhecimento, como também de sua construção e reconstrução.

Deve-se inferir a concepção de conhecimento do professor, seu entendimento da passagem de um conhecimento mais simples a um mais complexo, sua concepção da capacidade cognitiva do aluno – e, portanto, de aprendizagem – nas mais diferentes idades, sua compreensão das dificuldades de aprendizagem do aluno, da origem histórica dos conhecimentos contemplados num currículo escolar etc.

Ao examinar o conceito universal, em se tratando de conhecimento científico, suas crenças, controle sobre os juízos de “verdades”, observa-se a dificuldade da escola em lidar com a catego-

ria atribuída ao “aluno” nos moldes universais preconizados pela ciência moderna, disseminada pela cultura dos ideais burgueses. Inclusive, na categoria de aluno, tende-se à valorização de um modelo único de sujeito, ou seja, de um sujeito cartesiano, ancorado nos princípios da Ciência, na Razão e numa suposta universalidade humana, na civilização dos povos e, ainda, daqueles indivíduos tidos como “não sujeitos”.

Nesse contexto ora citado, observa-se um impasse na produção de conhecimento, a partir do momento em que esse aluno é constituído nos moldes de paradigmas universais, coletivos, e no que tange aos aspectos que são particularidades pertencentes à natureza humana, são ignoradas. Embora se tratando de epistemologias, compreende-se a produção de conhecimento no campo da genética humana, cujas características biológicas tornam esse aluno indivíduo diferente, sujeito singular, inserido em contextos sociais e históricos dotados de uma diversidade cultural.

Resultados e discussão

Ao pensar em práticas pedagógicas para além de questões meramente de alfabetização, subsidiadas pelas contribuições derivadas de estudos de pesquisadores já explicitados, com vistas a um ensino destinado à valorização da formação de leitores, não se poderia deixar de trazer em pauta o olhar para a questão da diversidade cultural. Como exprime Candau (2008), a perspectiva intercultural vem promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais

e culturais, e se encontra orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Assim, menciona:

[...] Algumas doutrinas pedagógicas concorreram para acentuar atitudes equivocadas por parte de educadores na escola. Teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, justificando o fracasso escolar única e exclusivamente pela ‘falta de condições’ dos alunos. Esse tipo de estigma ‘contagiu’ professores e escolas. Por ocasião do processo de ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo a partir da década de 70, tornou-se comum certa argumentação que vinculava, indevidamente, a queda da qualidade do ensino ao acesso das camadas populares a uma escola que fora, até então, explicitamente seletiva (BRASIL, 1997, p. 126).

Diante do exposto, frente ao desafio da formação de leitor na contemporaneidade, Senna (2003, p. 11) observa que “a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo e trata que o modo de pensamento escolar é diferente do modo de pensamento extraescolar e que ambos estão associados a modelos culturais”. Assim:

Denominemos, então, o modo de pensamento extraescolar como modo narrativo de pensamento (ou modo cotidiano), o qual reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Já o modo de pensamento escolar, derivado da cultura científico-cartesiana da Idade Moderna, pode ser denominado modo científico do pensamento, cujas propriedades somente serão equivalentes às do modo narrativo, caso a cultura de determinada sociedade tenha

as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna (SENNÁ, 2003, p. 11).

Sendo assim, Senna (2003) chama a atenção para uma cultura instaurada no âmbito escolar a

[...] condicionar os alunos, tanto ao modo científico, quanto à escrita, à leitura de um mundo escrito (estático e idealizado) e a uma série de outros comportamentos, como a escuta ordenada, a marcha ordenada, o controle do tempo social e biológico etc. (SENNÁ, 2003, p. 11).

Cabe destacar que tal postura escolar também é questionada por Charlot (2005), em seus estudos, ao observar que, no espaço escolar, “Há duas línguas diferentes sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos.” Para esse autor, faz-se necessário levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele realiza. É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele dá ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber. E ainda levar em consideração a cultura da comunidade, mas ampliando também o mundo da criança para além da comunidade, ou seja, o sujeito tem o direito de lutar pela sua comunidade, mas também de se afirmar como diferente do grupo no qual nasceu.

Geraldi (2013) adverte para o fato de que “a língua, enquanto produto desta história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos”, chama a atenção para o ensino da língua não como produto pronto e acabado, mas, sobretudo,

como produto histórico inacabado, em processo de construção interlocutiva nas diferentes instâncias sociais de uma dada formação social. Logo, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores passam a ser considerados sujeitos ativos (GERALDI, 2013, p. 28).

Compreende-se, dessa forma, que o processo de leitura/compreensão não é uma simples apreensão. Como observa Soares (1998), os educadores precisam reconhecer que:

[...] um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado a escreva. [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certo modo, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais da linguagem escrita (SOARES, 1998, p. 26).

Já Freire (1987), denunciou e questionou a concepção de educação vigente no país, denominada por ele de “educação bancária”. Segundo essa concepção educacional, o professor é aquele que detém o conhecimento, o saber que pensa, que dita todo o processo educativo; enquanto os alunos são tidos como “objetos”, adereços do espaço de sala de aula. Nessa situação de passividade, o aluno, na condição de objeto, prejudica seu poder criador de refletir sobre sua própria condição de “massificado”. A partir de tal assertiva, vê-se que o paradigma educacional questionado não difere na educação na contemporaneidade. A crítica recai,

portanto, sobre a questão de que essa passividade, entre outras situações escolares, instiga a olhar criticamente o cotidiano escolar, a exemplo do aluno que passa a usar nas aulas as mídias móveis, o telefone celular, ignorando a presença do docente. Diante de tal comportamento do aluno, torna-se necessário refletir em torno de novos saberes docentes, de modo a repensar a ação docente no cotidiano escolar frente aos novos sujeitos sociais que frequentam a sala de aula na EJA.

Assim sendo, quando o aluno da EJA chega ou retorna à escola, há de se considerar o repertório de conhecimento de mundo já adquirido através da linguagem no decorrer de suas vidas. Entretanto, é possível que ele não tenha adquirido ou esteja em processo de construção dos conhecimentos do sistema linguístico, dos conhecimentos da organização textual e dos conhecimentos de outros meios semióticos. Sabe-se que o acesso às diferentes práticas de usos sociais da leitura e, por conseguinte, da escrita não ocorrem unicamente na escola, tida como espaço relevante das agências de letramento.

Senna (2003) explicita que para tornar-se um leitor

[...] de textos de todos os tipos, inclusive os das ciências matemáticas - é preciso estar predisposto a mergulhar no texto com o modo científico do pensamento, [...] implica estar predisposto a interagir com aquele pedacinho de mundo através de padrões de comportamento e estratégia cognitivos diferentes das que se empregam no modo narrativo (SENNA, 2003, p.19).

Constata-se que o aluno da EJA já tem acesso aos textos escritos na sociedade denominada grafocêntrica. Desse modo, o que se defende neste trabalho é que, partindo da perspectiva intercultural, embora o aluno da EJA tenha os conhecimentos empíricos reconhecidos nas práticas escolares, é preciso avançar nas questões epistemológicas da prática docente, levando em consideração a função social da escola e buscando proporcionar a produção de conhecimento de modo a possibilitar ao aluno o acesso aos conteúdos escolares atrelados ao mundo científico.

No que concerne às concepções de leitura frente às contribuições da Linguística Aplicada, mediante as práticas inadequadas do ensino de leitura na escola, Kleiman (2004) vem sinalizar para a leitura como prática social, ancorada nos estudos do letramento. Essa autora aponta para o fato de que a escola, regularmente, concebe a leitura como uma atividade de decodificação de signos linguísticos, com fins específicos de reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças do texto, e mesmo para extrair o sentido do texto. Ela destaca a concepção sociointeracionista e discursiva de leitura, que objetiva a relação entre o leitor e o autor, sujeitos sociais.

Com foco no autor do texto, Koch e Elias (2009, p. 09-10) explica que a “concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono da sua vontade e de suas ações”. Nessa percepção, o leitor apresenta atitudes de passividade e, conseqüentemente, a leitura se traduz como assimilação das ideias do autor, desconsiderando as expe-

riências e os conhecimentos já adquiridos pelo leitor, restando-lhe apenas a fixação das intenções do autor.

Orlandi (2001) menciona alguns requisitos para que tomemos a leitura numa perspectiva discursiva: a possibilidade de o processo de construção de leitura ser trabalhado em salas de aula/ em salas de leitura; a ideia de que tanto a leitura quanto a escrita instauram sentidos; a ideia de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história; o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; a ideia de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente. Para a autora:

Tratando de prática discursiva da leitura, [...] o discurso não é um conjunto de textos, ele é uma prática. E constituído de sentidos. Consequentemente, para compreender o modo pelo qual a ideologia entranha essa prática que é o discurso, se deve por apreender que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2003, p. 12-13).

De acordo com o pensamento dessa autora, os sentidos e o sujeito se constituem paralelamente no interior de uma formação discursiva, no confronto entre as diferentes formações discursivas. Assim, esta relação constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos.

Para que se possa entender de que forma se dá o processo de construção de leitura, é necessário compreender as suas diversas funções sociais, que vão desde a leitura para informação, para contato social, até a leitura para o entretenimento.

Kleiman (2001) afirma que a concepção de leitura pode estar atrelada à ideia de decodificação e de leitura como avaliação, e

que, tal perspectiva, nos moldes de decodificação do código linguístico, não favoreceu o desenvolvimento das competências e das habilidades por parte do cidadão, como também não contribuiu para a formação de leitores competentes.

Tal processo de construção de leitura no modelo interativo, como nos expõem Koch e Elias (2009), não se centra apenas no texto e no leitor, apesar da necessidade dos conhecimentos prévios do leitor no momento da compreensão de um determinado gênero textual. Observa-se que tal processo de acesso ao sentido do texto é constatado no processo de interação dos dois tipos de processo: o ascendente e o descendente, com vistas à interação entre os níveis de conhecimento do usuário da língua, partindo da decifração de sinais gráficos ao conhecimento de mundo desse sujeito.

Kleiman e Moraes (1999) advertem que o ensino da leitura reflete as contradições e incoerências que vêm caracterizando o contexto pedagógico como um todo. E a escola, conseqüentemente, realiza atividades de “leitura” sem entendimento, interpretando sem ter lido e realizando exercícios escolares sem nenhuma função para a realidade sociocultural, o que dificulta a formação de leitores proficientes.

Muitos são os desafios encontrados pelos docentes na educação básica, porém, é preciso ressaltar que, em muitos casos, alguns educadores tendem a “culpar” o próprio aluno pelo seu “fracasso”. Uma vez que, nessa perspectiva, surgem as seguintes indagações: de quem é culpa pela falta de domínio da leitura e da escrita pelo aluno? Só o professor de Língua Portuguesa tem a função de ensinar ao aluno a ler e a escrever? Como fica a situação

do professor com atuação na educação de jovens e adultos com narrativas de histórias de exclusão social? Esse professor passará a enxergar em cada aluno da EJA, um sujeito social aprendente ou conceberá o aluno na condição de coitadinho, vitimizado pela exclusão social fruto da desigualdade social?

Conclusão

Ao atentar para as questões tratadas neste trabalho, percebe-se que no cotidiano da sala de aula da EJA encontram-se alunos com níveis diferenciados de aprendizagem, os quais exigem do professor, no ato do seu planejamento, pensar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atentem aos princípios de como lidar com as identidades e as diferenças na sala de aula. Moreira e Câmara (2013), ao tratar dessas ações, sinalizam para a relevância em propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e de intervenção. Os autores destacam que, na sala de aula, pode-se “propor a elaboração de planos e sugestões que possam minorar situações de desconforto e de carência que incrementem identidades submissas ou marginalizadas” (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p. 52). Assim, pensar as concepções epistemológicas disseminadas na escola, frente à formação de leitores em EJA, implica conhecer os saberes dos sujeitos sociais inscritos nesta modalidade de ensino.

Nesse entendimento, repensar esta realidade social de negação do direito à educação a uma demanda social de história de

fracasso escolar, de desigualdade social, para o desenvolvimento de sujeitos leitores na Educação de Jovens e Adultos, perpassa, inclusive, pela formação docente em relação à mudança das práticas escolares, de modo a dialogar com os diferentes sujeitos sociais que, na condição de aluno, têm o direito de aprender.

Referências

BECKER, Fernando. *A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC: SEF, 1997.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DI PIERRO, C.; ORLANDO, J.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, nov. 2001, p. 58-77.

DI PIERRO, C.; ORLANDO, J.; RIBEIRO, V. M. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, número especial, v. 26, out. 2005, p. 1115-1139.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra Educação, 1987.

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

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre a linguagem).

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

MORIN, E. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Cap. 2, p. 38-66.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 1543.

ORLANDI, E. P. *Discurso & Leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. *A Leitura e os Leitores*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

SENNA, L. A. G. O Planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. *Educação & Linguagem*, São José dos Campos, n.7, p. 200-216, 2003.

SENNA, L. A. G. *De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva*. In. Espaço, Rev. v. 22. Rio de Janeiro: INES (ISSN: 0103-7668), 2004.

SENNA, L. A. G. *Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita*. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9., 2010. Universidade do Porto, 2010. p. 3587-3598. Meio físico: CD-Rom. ISBN 978-8746-2.

SILVA, T. (Org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 133.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Recebido em 03/06/2021.

Aceito em 29/06/2021.

Licenciado por



Interface entre o turismo e a educação: uma proposta do ensino de literatura através da visita ao espaço histórico de Igarassu em Pernambuco

Interface between tourism and education:
A proposal for teaching literature through a visit to the historical
space of Igarassu in Pernambuco

 Waldemar Cavalcante de Lima Neto

 Valéria Severina Gomes

Resumo: Este trabalho tem como objetivo, em uma perspectiva interdisciplinar, abordar a importância do turismo associado à prática educacional, cujas atividades fazem nascer o turismo pedagógico. Para tanto, foi planejada pelo professor, juntamente com os estudantes, uma aula de campo na cidade de Igarassu/PE, a fim de compreender a relação entre

Waldemar Cavalcante de Lima Neto. Graduado em Letras pela Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte e graduado em Turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus* Recife. Possui mestrado em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte e atualmente é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Valéria Severina Gomes. Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL na UFRPE. Possui pós-doutorado em Letras Vernáculas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). É Coordenadora Regional, em Pernambuco do Projeto Nacional Para a História do Português Brasileiro (PHPB) e integra a equipe como pesquisadora.

Literatura, História, conscientização e preservação cultural. Utilizou-se como referencial teórico textos de autores como Beni (1998), Camargo (1986), Furtado (1997), Moisés (1997), Hoffmann (2005) e outros que contribuíram para a assimilação desta temática e para assegurar, na aula de campo, a comunicação, a cooperação, a solidariedade e a participação dos educandos nas atividades propostas, por meio do roteiro turístico criado para nortear as atividades. Por fim, com a análise dos dados, considerou-se que esta prática foi eficaz para aquisição de conhecimento fora do recinto escolar, uma vez que o planejamento e a articulação incluíram, no processo de construção do saber, o olhar dos educandos.

Palavras-chave: Turismo Pedagógico. Barroco. Interdisciplinaridade. Aula de campo. Educação cultural.

Abstract: This work aims, in an interdisciplinary perspective, to approach the importance of tourism associated with educational practice, whose activities give rise to pedagogical tourism. For that, a field class was planned by the teacher, together with the students, in the city of Igarassu/PE, in order to understand the relationship between Literature, History, awareness and cultural preservation. Texts by authors such as Beni (1998), Camargo (1986), Furtado (1997), Moisés (1997), Hoffmann (2005) and others who contributed to the assimilation of this theme and to ensure, in the field, communication, cooperation, solidarity and the participation of students in the proposed activities, through the tourist itinerary created to guide the activities. Finally, with the analysis of the data, it was considered that this practice was effective for acquiring knowledge outside the school environment, since the planning and articulation included, in the process of construction of knowledge, the look of the students.

Keywords: Pedagogical Tourism. Baroque. Interdisciplinarity. Field class. Cultural education.

Considerações iniciais

A atividade realizada com os alunos partiu da seguinte questão norteadora: a interdisciplinaridade entre a Literatura, a História e a Educação Cultural, através do turismo pedagógico, configura-se como um recurso de ensino eficiente e capaz de conduzir o aluno a ampliar seus saberes? Por meio desta indagação, surgiu a necessidade de se refletir acerca das possibilidades de extensão do conhecimento integrado do aluno, com base na prática do turismo pedagógico ou escolar (LOUZEIRO, 2019).

Nessa perspectiva, é fator de motivação a compreensão de que as aulas de campo contribuem significativamente para a formação plena do indivíduo, através de uma prática pedagógica baseada na interdisciplinaridade e que valoriza a experiência extraescolar (RUBIM, 2010). Contudo, esta prática, muitas vezes, não é reconhecida no âmbito escolar, ainda que a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), no artigo 3.º e inciso X, oriente o ensino pautado na *valorização da experiência extraescolar*. É importante ressaltar que a negação dessa postura coopera para que a vivência partilhada deixe de ser uma constante, além dos muros da escola¹.

As reflexões a respeito do turismo pedagógico possibilitam aos leitores, professores, alunos, gestores etc., repensarem a estrutu-

1. Considerando o contexto de pandemia iniciado no ano de 2020, provocado pela Covid-19, é preciso ressaltar que a prática do turismo pedagógico precisaria adequar-se às reais condições para a sua realização e às medidas de segurança.

ra de ensino atual, com ênfase teórica e com o esquecimento de uma vivência prática. O enfoque do turismo pedagógico dá-se no tripé: formação da autonomia; envolvimento com a aprendizagem de forma prazerosa; e busca pelo conhecimento e pelo lazer que liberta da alienação, cooperando para que o ensino se construa numa relação entre os atores educacionais. Além disso, com ênfase no reconhecimento das problemáticas e propostas assentadas na dimensão colaborativa, todos contribuem para a solução e para a transformação dos sujeitos históricos e socialmente produtores de cultura (SILVA; ROSSARI; GIARETA, 2017).

Assim, é importante ressaltar que o turismo pedagógico, em virtude das atitudes mencionadas, aponta para a conversão de um olhar amplo e reflexivo, crítico e mais humanizado, que fortalece os processos de ensino e de aprendizagem. Para Francisco Matos (2012), o turismo pedagógico é:

uma experiência que proporcionará ao aluno, fora do ambiente da família e da escola, o uso de sua liberdade, ou seja, um momento em que ele desenvolverá o espírito de responsabilidade, frente a si e aos seus companheiros de viagem, exercitando sua sociabilidade, sua participação, sua liderança, seu respeito ao próximo e uma constante busca de soluções para os problemas novos e sua análise crítica aos padrões morais existentes. É um momento extremamente importante para aprendizagem do aluno, pois conta com a autonomia para construir e reconstruir símbolos (MATOS, 2012, p. 8).

Dessa forma, o presente texto relata a experiência de uma aula de campo que teve como propósito geral realizar a leitura do estilo Barroco no Sítio Histórico de Igarassu/PE, através de uma aula de campo com alunos, adolescente e adultos, de um programa da Rede Pública Estadual de Ensino. Somam-se ao objetivo geral, os seguintes objetivos específicos: observar a importância do Barroco para a construção do espaço sociocultural em Igarassu/PE; estudar o cenário Barroco em Igarassu/PE, como um estilo que vai além da literatura e perpassa pela estrutura social; dinamizar o lazer através do turismo educacional; proporcionar a leitura de documentos e mapas do século XVII, encontrados na pinacoteca de Igarassu/PE; oportunizar o contato dos alunos com o espaço ambiental da cidade histórica de Igarassu/PE; e, a partir desses passos, conscientizar o aluno acerca do respeito e da preservação da diversidade cultural e religiosa, da natureza e da sociedade como um todo, através de uma aula no sítio histórico em Igarassu/PE.

Turismo pedagógico e suas implicações

O turismo é uma atividade que, em sua essência, exige deslocamento. Sendo assim, permite que os seus adeptos conheçam novos lugares e vivenciem experiências. Associando essa prática ao ambiente educacional, é possível desenvolver uma modalidade denominada turismo pedagógico, a qual é composta por viagens de estudo, ou aulas de campo, cuja finalidade é promover o conhe-

cimento através de momentos de atividades lúdicas e de entretenimento próprio dos passeios e das viagens (VINHA, 2005, p. 15).

Os pressupostos deste segmento são encontrados, desde o final do século XVI, quando houve um significativo aumento de viagens que se propagaram no continente europeu, os *Grand Tour*, destinados, a princípio, aos filhos dos aristocratas, que recebiam dos pais, após concluírem seus estudos, uma viagem para vivenciarem, na prática, a teoria adquirida com os estudos regulares. Por isso, o Ministério do Turismo (2010, p.15) afirma que o turismo de estudos “consiste na movimentação turística gerada por atividades e programas de aprendizagem e vivências para fins de qualificação, ampliação de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e profissional”.

De acordo com Beni (1998, p.78), o turismo pedagógico, ou turismo escolar/ educacional, permite o contato entre os estudantes; amadurece e amplia os olhares; e influencia a maneira de pensar, agir e sentir. Com base nessas informações, as aulas de campo pretendem desenvolver o indivíduo em toda sua plenitude, além de expandir o conhecimento acerca do acervo cultural, uma vez que o exercício desta atividade de turismo leva o estudante a vivenciar a sua localidade ou a de outrem. Ele também impulsiona a socialização dos indivíduos com respeito à sua história e à identidade cultural.

A identidade está intimamente imbricada com a questão cultural, cuja vivência, muitas vezes, é sonogada aos estudantes nos limites da estrutura escolar tradicional. É, portanto, necessário construir uma ponte entre os discentes, os docentes e as múlti-

plas vivências culturais, uma vez que consiste no “conjunto de costumes, dos modos de viver, de vestir, de morar, das maneiras de pensar, das expressões de linguagem, dos valores de um povo ou de diferentes grupos” (KRUPPA, 1994, p.32). Assim, é necessário entender que o legado histórico e cultural não pode estar longe da reflexão escolar, pois, assim como a escola é um direito dos homens e mulheres, é dever da escola permitir o acesso aos bens produzidos pelos homens e pelas mulheres ao longo de suas trajetórias. Em síntese, isso consiste em colocar os alunos na condição de sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, a escola deve estar aberta a novos desafios e práticas educativas que permeiem o âmbito da socialização do conhecimento por meio de seus membros, por isso, educar, socializar e (re)construir ou desconstruir cultura é um processo amplo. Portanto, este conjunto de ações torna o ser, neste caso o aluno, um integrante da sociedade crítico-reflexivo através do contato com a sua própria cultura. É importante ressaltar que “a socialização é um processo em construção, cujos agentes são o ser humano e o grupo social que o cerca. [...] Incorporando determinados padrões sociais, age, também, sobre o grupo, tendo a possibilidade de modificá-lo” (KRUPPA, 1994, p. 23).

Pretende-se, assim, com o projeto *Turismo Pedagógico: desbravando o Barroco em Igarassu/PE*, fomentar a busca pelo conhecimento, como também romper com a estrutura tradicional da educação, na qual os estudantes não saem da sala de aula e, conseqüentemente, não experimentam aulas práticas e enriquecedoras. Vale salientar que a LDB – Leis de Diretrizes de Base

– no artigo III, diz que a educação deve permitir a *liberdade de aprender, ensinar e pesquisar* assim como *divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber* (BRASIL, 1996). Além disso, deve a escola contribuir para a “valorização da experiência extraescolar”, peça fundamental para garantir a construção de saberes diversos. Cabe, pois, à escola, nesse aspecto, a “formulação de propostas curriculares que integrem os conteúdos das diferentes disciplinas na explicação da realidade presente interna e externamente à escola” (KRUPPA, 1994, p. 32).

Os resultados esperados, por meio do turismo pedagógico, promovem o lazer aplicado ao processo de ensino e de aprendizagem, por meio da interdisciplinaridade. Logo, para compreender a dimensão desse lazer educacional, faz-se necessário citar Dumazedier (*apud* Magnane, 1969, p. 46) ao afirmar que:

o lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode dedicar-se, quer para descontraí-lo, quer para divertir-se, quer para desenvolver sua participação voluntária, suas informações ou sua cultura, após ter-se libertado de todas as obrigações profissionais, familiares ou outras (Dumazedier *apud* Magnane, 1969, p. 46).

As aulas de campo proporcionam esta dimensão de lazer mencionada por Dumazedier, licencia a interação, o aprendizado e o crescimento social, sobretudo, nos aspectos da relevância cultural. Esta ação integrativa, por meio do turismo pedagógico, que ocorre fora dos muros da escola, propicia a vivência do currículo escolar, dos conteúdos observados em classe. Assim, o lazer pas-

sa a ser um exercício para buscar o conhecimento e “o turismo é tido como uma das mais nobres atividades de lazer” (CAMARGO, 1986, p. 90). Esta forma de lazer e aquisição do saber está interligada à visão interdisciplinar que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, não tem a pretensão de

Criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem a função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2002, p. 34-36).

Como se pode perceber, o turismo pedagógico é um forte instrumento para alcançar os objetivos da educação, que é preparar o cidadão para a vida, integrando-o à vivência partilhada em toda sua plenitude, permitindo o contato com o outro, expandindo e melhorando a sua visão de mundo.

Igarassu e a cultura barroca

Igarassu é uma cidade histórica e cultural. Assim como Olinda e Recife, no estado de Pernambuco, pode-se dizer que ela é uma relíquia, pois, com um enorme acervo ao ar livre, possui mais de 500 anos de existência e suas ruas são cortadas por belezas patrimoniais naturais e materiais. Edificada pelos portugueses na época do Brasil colonial, no século XVI, dista a 28 Km da ca-

pital do Estado de Pernambuco e se destaca pela exuberância de sua arquitetura colonial em estilo, predominantemente, Barroco, mas também com traços do maneirismo.

O Barroco foi um estilo que influenciou as artes plásticas, a literatura e, até mesmo, a mobília das casas, no período denominado seiscentista. Ao visitar a cidade, é possível observar, não apenas os elementos naturais e realizar uma leitura do espaço ambiental, com as praias e rios, mas também a história de um grande legado e o notável conjunto patrimonial material de Igarassu/PE, ou seja:

O local abriga um valioso sítio histórico, considerado um dos mais importantes patrimônios civis e religiosos nacionais. Entre suas relíquias, destaca-se a Igreja Matriz dos Santos Cosme e Damião, construída em 1535, portanto a mais antiga do Brasil. Lá também fica o convento de Santo Antônio, que abriga o museu da Pinacoteca de Igarassu. (Suplemento publicitário: Revelando Pernambuco – Fundação Assis Chateaubriand. S/R, p. 9).

Foi neste espaço que os estudantes puderam transitar para adquirir conhecimentos e socializá-los. Igarassu/PE é uma cidade propícia para o desenvolvimento de várias reflexões do ponto de vista histórico e literário. Nela o elemento Barroco encontra-se com evidência e incorpora-se à paisagem natural, com suas construções, que evocam uma atmosfera especial de memória e história cultural. É, pois, um verdadeiro laboratório para o exercício da interdisciplinaridade, por meio do turismo pedagógico.

Para Gilberto Freyre, a cidade “é um roteiro obrigatório para se debruçar sobre a alma brasileira” (FREYRE *apud* Suplemento Publicitário: Revelando Pernambuco. S\R, p.09). Isso implica dizer que é necessário tornar a cultura produzida em Igarassu/PE acessível a todos, especialmente aos estudantes. Mas, de que forma? Vivenciando o espaço. O centro histórico possui casarões com fachadas que predominam e dão a evidência cultural do Barroco, além das igrejas que, em seus recintos, comprovam as características desse estilo, tal como a Igreja de São Cosme e Damião, considerada a mais antiga do Brasil, e o museu Pinacoteca, que reúne inúmeras obras em telas pintadas a óleo. Mais uma vez, elucida-se que a cidade agrega um grande valor do ponto de vista histórico e artístico-literário, visto que nela é possível compreender a dimensão da atividade barroca, a qual é “aplicada à literatura, à escultura e à arquitetura colonial” (MARAVALL, 1997, p. 55).

Ao discutir sobre a formação da cultura barroca, Maravall (1997, p.141) afirma que ela é, sobretudo, “uma cultura autoritária de corte”. Mas o que o leva a pensar assim? Massaud Moisés, ao escrever o livro *História da Literatura Brasileira: Origens, Barroco, Arcadismo*, traça um panorama do desenvolvimento desta estética que se manifesta nas artes visuais, na literatura e influencia o contexto da sociedade colonial brasileira. Ele diz que “o Barroco é a fusão do novo com o velho”, ou seja, há um “bifrontismo” do período renascentista com o período medieval (MOISÉS, 1997). Isso vai eclodir no período seiscentista, que permitiu nascer as características do Barroco, tal como a dualidade.

Sendo assim, a questão levantada por Maravall (1997), que diz respeito ao autoritarismo, está intimamente relacionada ao movimento da contrarreforma, que atendia aos interesses da igreja católica e, conseqüentemente, aos ideários do poder da monarquia. Por isso, enquanto arte – bem percebida em Igarassu/PE na arquitetura e nas obras clericais – servia de fonte evangelizadora, destinada aos fiéis e manifesta nos interiores das igrejas. Em uma época em que a maioria da população era analfabeta, a religião católica investia numa linguagem visual que atendia aos seus interesses.

Ao mesmo tempo, o estilo faz nascerem métodos como “o jogo do claro-escuro, da luz e da sombra [...] o torcicolamento escultural e arquitetônico” (MOISÉS, 1997, p. 68). Tais características são retomadas por Furtado (1997), ao explicitar que a estética barroca revela os contrastes entre “o céu e inferno”, “o profano e religioso”. Além disso, é importante contextualizar os estilos que repercutiram, no plano da escrita e da oralidade, no período barroco, ou seja, o cultismo (culto à forma) e o conceptismo (jogo das ideias) (MOISÉS, 1997), e que foram pontos de discussão com os estudantes. No Brasil, foram bem assimilados respectivamente pelos escritores Gregório de Matos e o Padre Antônio Vieira.

Por fim, a complexidade do Barroco em Igarassu/PE se caracteriza, em síntese, pela batalha desesperadora do equilíbrio, a busca pela aliança do pensamento teocêntrico e antropocêntrico, da luta pelo concílio da ideologia medieval e efervescência das mudanças sociais e de ideários advindos com a idade moderna, trazidas ao imenso Brasil pelos colonizadores. Tal perspecti-

va permitiu a constante dualidade entre essas expressões, cujos contrastes são identificados no sítio histórico de Igarassu/PE, os quais contribuem para a ampliação de olhares no tocante à visitação ao local, ou seja, à prática do turismo pedagógico.

Desbravando o Barroco em Igarassu

Conhecer o Barroco em Igarassu/PE foi uma necessidade dos estudantes durante as aulas de Literatura do período seiscentista, visto que houve o interesse em conhecer cidades e centros históricos que foram erguidos com características do estilo supra-mencionado. Afinal, como afirma Moisés (1997, p. 72):

a época do barroco desenvolveu-se principalmente durante a hegemonia do açúcar como fonte de renda pública, e concentrava-se nas áreas de cana, já cultivada em meados do século XVI começou a vicejar, no curso da centúria seguinte: Pernambuco e Bahia (MOISÉS, 1997, p. 72).

Pensando na relação construtiva entre a Literatura, a História, a conservação e a preservação cultural, o professor, junto aos estudantes, planejaram um roteiro turístico e pedagógico, com a finalidade de vivenciarem os estudos literários e históricos. O Estado de Pernambuco possui cidades que exalam o Barroco, tais como: Olinda, Recife e Igarassu. Diante deste leque de oportunidades de aulas práticas, possíveis de serem articuladas pela escola, há, ainda, grandes dificuldades para o desenvolvimento de ações que ultrapassem as paredes da unidade de ensino.

Um exemplo de aulas que podem ultrapassar as fronteiras da escola são as de Língua Portuguesa. Inserida na dimensão da linguagem, a disciplina abre-se a possibilidades de múltiplas de leitura, dentre as quais destaca-se a leitura do espaço. Contudo, ainda predominam as aulas de Português contidas nas fronteiras escolares, com foco de ensino na produção textual e nas reflexões gramaticais, “somado a uma visão de literatura como sistema de obras e autores, história literária ou conjunto de textos consagrados pela crítica como sendo literários” (BUZEN; MENDONÇA, 2006, p. 228).

Ao lado dessa argumentação, soma-se o pensamento de Moisés (1997), ao explicar que o ensino de Literatura, muitas vezes, está condicionado a gravar datas, nomes de autores e obras. Buzen e Mendonça (2006) também deixa evidente que o ensino de Literatura na escola se dá de modo equivocado, pois, além dos fatores levantados por Moisés (1997), há a transmissão literária de “modo fragmentado”. Leite (*apud* Mendonça, 2006, p. 228) assegura que o ensino de Literatura deve ser “autêntico da leitura e escrita, da reflexão teórica e histórica a partir da vivência da linguagem”. Em face a esta perspectiva, buscou-se uma forma de atividade capaz de ensinar e aprender literatura de modo mais prazeroso e que possibilite a sua significação, através da exposição a diferentes formas de expressão, que levassem à observação, ao raciocínio, à análise e à crítica, num processo que amplie o conhecimento. Na tentativa de alcançar esses propósitos, o projeto *Turismo Pedagógico: desbravando o Barroco em Igarassu /PE* passou por várias etapas, desde as aulas preparativas, as

quais envolveram o planejamento do roteiro de visita ao centro histórico de Igarassu/PE, até o contato real dos estudantes e do professor com a arte e a cultura barrocas, quebrando paradigmas que restringem o ensino à sala de aula. Assim, a Literatura promoveu uma ação interdisciplinar com intuito de possibilitar a interação e a socialização entre os estudantes, através da vivência em Igarassu/PE, e não apenas pela assimilação da informação veiculada nos materiais didáticos.

Este projeto converteu-se em um pilar importante para a construção da aprendizagem, pois permitiu explorar, conscientemente, o espaço, dos pontos de vista histórico, geográfico, artístico, ambiental e social, contribuindo para a formação de um indivíduo de espírito crítico e ciente de seus deveres na sociedade. É lógico que, para o alcance dos resultados, houve um trabalho prévio, na sala de aula, com questões concernentes ao estilo em análise (Barroco), além da sensibilização dos demais profissionais (educadores) acerca da necessidade do trabalho interdisciplinar. Esse conjunto de ações integradas estabeleceu relações no âmbito interpessoal, resignificando o convívio entre os participantes, despertando a consciência da cultura como produção humana e entendendo as ações do homem no fluxo histórico.

Logo, a cultura e a literatura puderam revelar, através do turismo extraescolar, a maneira como os sujeitos, neste caso os próprios estudantes, dialogam com a sua identidade cultural, representam a si mesmos e compreendem uns aos outros na ampliação de olhares, possibilitada por uma prática educativa fora do recinto escolar.

O caminho metodológico

Com o intuito de construir o arcabouço teórico deste trabalho, foi realizado um estudo bibliográfico, por meio de livros, jornais e revistas científicas. Para Prestes (2008, p.26), esse processo “se efetiva tentando resolver um problema ou adquirir conhecimento a partir do emprego predominante de informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado”.

Após o estudo bibliográfico, o professor, juntamente com os alunos, criou um roteiro (Figura 1), que serviu de norte para o desenvolvimento das aulas de campo. Esse roteiro condiz com o método selecionado, a pesquisa-ação, uma vez que possibilita a resolução de um problema de modo coletivo (THIOLLENT, 2011). Assim, na perspectiva educacional, a pesquisa-ação é usada para a promoção de estratégias que colaborem, conforme Tripp (2005), para o desenvolvimento de atuação conjunta entre o pesquisador e os sujeitos.

Os sujeitos deste trabalho foram o professor e 25 estudantes de um programa da Rede Pública Estadual de Ensino, localizado na cidade de Recife – PE. Durante as aulas de Literatura, criaram o roteiro para ter maior contato com a cultura barroca, por meio da prática do turismo pedagógico. Durante as aulas, foram distribuídas atividades para serem executadas pelos alunos no dia da aula de campo, além disso, foi contratado o serviço de um guia local, para que os estudantes que participaram do projeto pudessem alcançar um maior nível de satisfação quanto à visita e

ao conhecimento adquirido, permitindo uma compreensão mais ampla dos propósitos do projeto.

É importante ressaltar que, antes da excursão, os estudantes tiveram aulas expositivas sobre o Barroco e receberam algumas tarefas, as quais foram realizadas no dia da visita a Igarassu/PE. Tais atividades mantiveram o foco na interação do grupo, na participação e na criatividade, pautando-se na perspectiva interdisciplinar e adotando a concepção de avaliação mediadora (HOFFMANN, 2005). Para comprovar a veracidade das informações sintetizadas na metodologia e na realização das atividades, há registros fotográficos expostos no tópico seguinte.

O que a experiência revelou?

Os resultados alcançados com o exercício da aula de campo foram bastante significativos e foram registrados por meio de avaliações contínuas. Desde o trabalho sistemático junto aos estudantes, antes da visita à Igarassu/PE, até as atividades realizadas durante a visita, a avaliação mediadora (HOFFMANN, 2005) possibilitou um olhar sobre o indivíduo em três dimensões, a saber: o tempo de admiração, a reflexão e a construção.

Dessa forma, foram ministradas aulas expositivas ao grupo sobre a cultura barroca, as quais resultaram na compreensão de que o conjunto de hábitos, crenças e manifestações literárias, ou não, são parte da identidade de um povo. Este foi o primeiro olhar sobre o grupo, o qual se projetou para o futuro do aluno frente à

aquisição de conhecimentos. De olhar em olhar, Hoffmann (2005, p.21) afirma que “cada olhar se transforma em outros olhares”.

Nessa etapa, os alunos realizaram leituras de textos históricos a respeito da cidade de Igarassu/PE, bem como textos literários de Gregório de Matos, refletiram acerca da produção dos sermões de Pe. Antônio Vieira e trabalharam em subgrupos para construir atividades criativas, a fim de socializá-las na sala de aula. A postura interativa, ainda na sala de aula, contribuiu para assimilar a essência do turismo extraescolar, que é a interação entre seus participantes. Além disso, a visita apontou para uma prática cuja aprendizagem foi mais rápida e satisfatória, promovendo a ludicidade (PARKER, 1997).

O Turismo Pedagógico: desbravando o Barroco em Igarassu/PE possibilitou aos participantes (estudantes e professor) desfrutarem de momentos inesquecíveis, cujos fins se assentaram numa educação integrativa e interdisciplinar, que permitiu a liberdade de pensar, aprender e divulgar a arte, confirmando a autonomia e o desenvolvimento do grupo por meio do lazer. Essa etapa correspondeu ao tempo de reflexão, norteada pela compreensão de que “por trás de toda ação do professor há uma ‘intenção’ pedagógica” (HOFFMANN, 2005, p. 46). Esta ação em particular foi vivenciada e justificada nas palavras de Beni (1998, p. 78), ao considerar que esse tipo de prática “amplia o acervo cultural” além de integrar os participantes.

A elaboração do roteiro (suporte de guia), com a finalidade de nortear as atividades na cidade de Igarassu/PE facilitou o deslocamento no local. No sítio indicado, os alunos não tiveram di-

ficuldade de locomoção, o que facilitou o trabalho desta prática extraescolar. Além do roteiro, também contaram com o apoio do guia local, que acompanhou o grupo e forneceu informações que contribuíram com os objetivos do projeto. Essas informações foram imprescindíveis para a formação dos estudantes presentes. Segundo Hoffmann (2005), esta intervenção faz parte do tempo de reconstrução, no qual se transforma a realidade anterior em um compromisso que traga “diferença sobre a vida” e possibilita “caminhos de inovação educacional” (HOFFMANN, 2005, p. 75).

Figura 01: Roteiro (Criado pelo professor e alunos/as)

ATIVIDADES	HORÁRIO
SAÍDA DA ESCOLA	7h
CHEGADA AO SÍTIO HISTÓRICO	8h 30 Min
INÍCIO DAS ATIVIDADES (Um breve comentário sobre a cidade histórica)	9h
VISITA AO MUSEO PINACOTECA	9h 30 Min
VISITA A IGREJA COSME E DAMIÃO	10h 45 Min
ALMOÇO	12h
RETOMANDO AS ATIVIDADES	13h 30 Min
VISITA AO MUSEO HISTÓRICO DE IGARASSU	13h 30 Min
VISITA A CAMERA E CADEIA	14h 30 Min
VISITA AO REFUGIO ECOLÓGICO CHARLES DAWIN	15h 30 Min
LANCHE E RETOMADA PARA CASA	16h 45 Min
HORÁRIO PREVISTO PARA CHEGAR NO RECINTO ESCOLAR	18h

O roteiro guarda o registro da sequência da visita, na qual dois locais merecem destaque: a Pinacoteca e a igreja São Cosme e Damião. Nesses espaços, os estudantes mantiveram contato com

as obras pictóricas seculares, as quais expressaram a cultura e o cotidiano do homem barroco.

Figura 02: Momentos de lazer e aprendizado em Igarassu/PE
(abaixo e na página seguinte)





Fonte: Waldemar Cavalcante, 2019

Percebeu-se que o Barroco foi uma “estética das oscilações, das dualidades, dos conflitos, dos paradoxos, dos contrastes” (MOISÉS, 1997, p.68). Na Igreja de Cosme e Damião, discentes e docente puderam descobrir que se tratava da casa de oração mais antiga do Brasil, cuja arquitetura dá veracidade ao estilo em análise. Em seu interior, os estudantes, em subgrupos, puderam vivenciar e recitar os poemas de Gregório de Matos e comentarem sobre os sermões Pe. Antônio Vieira, apontando para uma leitura literária mais significativa, além de realizarem a leitura de um jogral sobre o estilo Barroco.

A análise dos resultados aponta para uma prática extraescolar proveitosa, que logra êxito em todas as etapas, do planejamento à avaliação. Portanto, tanto a dimensão do turismo pedagógico

quanto a avaliação mediadora colaboram para um processo de ensino e de aprendizagem integrador, interdisciplinar, prazeroso e que amplia olhares.

Considerações finais

A realização da aula de campo na cidade histórica de Igarassu/PE possibilitou o alcance dos objetivos estabelecidos: observar a importância do Barroco para a construção do espaço sociocultural em Igarassu/PE; estudar o cenário Barroco em Igarassu/PE, como um estilo que vai além da literatura e perpassa pela estrutura social; dinamizar o lazer através do turismo educacional; proporcionar a leitura de documentos e mapas do século XVII, encontrados na pinacoteca de Igarassu/PE; oportunizar o contato dos alunos com o espaço ambiental da cidade histórica de Igarassu/PE; e, assim, refletir sobre a Literatura, a História como possibilidade de ampliação de olhares.

A aula extraescolar sobre o estilo Barroco apontou para uma aprendizagem que ampliou os saberes e promoveu a interação, o respeito e a socialização entre os membros que dela participaram. No que concerne ao diálogo entre a Literatura, a História e a conservação cultural, percebeu-se que o turismo associado à educação é capaz de produzir benefícios nesta esfera, além de estimular a reflexão, tornando os participantes mais humanizados e cientes de sua identidade. Foi possível, também, compreender que há possibilidades de ter uma postura de ensino, na qual a prática pedagógica considere as vozes dos estudantes e as

ferramentas utilizadas para o ensinar e o aprender sejam efetivadas pelo viés do prazer, advindo do turismo pedagógico. Assim, o aluno ocupa o centro do fazer pedagógico, com a intenção primária da transformação, isto é, permitindo aos estudantes o desenvolvimento crítico-reflexivo.

Por fim, o exercício prático da teoria rompe paradigmas, permite o transpassar das fronteiras escolares e reconhece a autonomia do aprendiz por meio do lazer, que libera prazer em tal atitude. Assim, o turismo pedagógico pode ser um caminho que põe em contato professores e alunos com a arte, a cultura e a história quando bem planejado e articulado. Nesta perspectiva, comprovou-se que houve uma construção de saber que vai além da assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Houve uma formação cidadã e identitária, cujos fins têm por base a aprendizagem coletiva e colaborativa numa relação que se dá fora do recinto escolar, de forma espontânea e com forte apelo à ludicidade e à interdisciplinaridade, mas sem esquecer o seu principal objetivo: a formação do próprio indivíduo, neste caso, os alunos.

Agradecimentos

Gratidão aos professores de ontem, hoje e aqueles que se tornarão membros constituintes de nosso aprender; aos nossos mestres do cotidiano, nossos alunos, os quais contribuem diariamente para a contínua formação de nossa identidade docente.

Referências

BRASIL, *Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 Jan de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da educação, 2002.

BRASIL, Ministério do Turismo. *Turismo de Estudos e Intercâmbio: orientações básicas*. / Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. – 2. ed. – Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

BENI, Mário Carlos. *Análise estrutural do turismo*. 2ed. São Paulo: Ed. Senac, 1998.

BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.) et al. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FURTADO, J. F. Desfile: a procissão barroca. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 251-279, 1997.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRUPPA, Sonia M. Portella. *Sociologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOUZEIRO, F.O.S. Experimentando o conhecimento: o Turismo Pedagógico como ferramenta para o Ensino Profissional. *Revista Brasileira de Ecoturismo*, São Paulo, n. 1 v.12, p.55-66, fev/abr, 2019.

MAGNANE, G. *Sociologia do Esporte*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MARAVALL, J. A. *A cultura do Barroco*. Análise de uma estrutura histórica. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Edusp, 1997.

MATOS, Francisco de Castro. Turismo Pedagógico: o estudo do meio como ferramenta fomentadora do currículo escolar. *Anais do VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul*. Turismo e paisagem: relação complexa. 16 e 17 de novembro de 2012. Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/01_Mattos.pdf. Acesso em fev. 2020.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira* \ Massaud Moisés 4. ed. – São Paulo: Cultrix, 1997.

PARKER, Stanley. *A sociologia do lazer*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia* \ Maria Luci de Mesquita Prestes. -3ed., 1. Reimp. – São Paulo: Rêspel, 2008.

RUBIM, A. C. B. *A prática do turismo pedagógico no contexto dos museus: a experiência de museus das cidades do Rio de Janeiro e Niterói*. Niterói: UFF, 2010.

SILVA, G. V.; ROSSARI, M, GIARETA, P. F. Projeto Político Pedagógico Integrador: Uma Experiência da Rede Marista de Solidariedade na Educação Básica. Educere, XVIII Congresso Nacional de Educação.

2017, p.19708-19717. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26430_13925.pdf. Acesso em dez 2020.

SUPLEMENTO PUBLICITÁRIO: Revelando Pernambuco – Fundação Assis Chateaubriand. S\R p. 09.

THIOLLENT, Michel, 1947. *Metodologia da pesquisa-ação*/Michel Thiollent. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo. v. 31, n.3, p. 443-466, set./ dez. 2005.

VINHA, M. L. O turismo pedagógico e a possibilidade de ampliação de olhares. Hórus – *Revista Eletrônica de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*. Ourinhos, SP, n. 3, 2005. Disponível em: <http://docplayer.com.br/14302799-O-turismo-pedagogico-e-a-possibilidade-de-ampliacao-de-olhares.html>. Acesso em 12 dez 2020.

Recebido em 23/05/2021.

Aceito em 16/06/2021.

Licenciado por



O discurso teórico em artigos científicos: uma abordagem à luz do ISD

The theoretical discourse in scientific articles:
an ISD approach

Henrique Firmino de Almeida

 Jackson Cícero França Barbosa

Resumo: O presente trabalho analisa um *corpus* de 10 artigos científicos publicados em anais de congressos da área de Pedagogia, com base em categorias presentes no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, ISD: (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; CRISTOVÃO, 2008; PINTO, 2007; COUTINHO, 2007; PEREIRA, 2009, 2012, 2014). A área de Pedagogia convida-nos a pensar como são construídos aspectos como conteúdo temático, mobilização do discurso teórico e como o contexto de produção influencia na organização dos mundos discursivos. À guisa de conclusão, podemos afirmar que o tratamento discursivo no contexto de produção textual da área de pedagogia engloba elementos que vão desde os tipos de discursos a outras formas de planificação e plano geral do gênero, que, segundo Bronckart (2014)

Henrique Firmino de Almeida. Graduado em Letras pela UEPB Email: al-henriqueo4@hotmail.com

Jackson Cícero França Barbosa. Doutorando em Linguística no PROLING/UFPB. Mestre em Linguística (PROLING/UFPB). E-mail: jacksoncfb@id.uff.br.

corresponde à camada mais profunda da arquitetura textual alicerçada pelas atitudes de locução manifestadas na interface entre o mundo de pessoa e as coordenadas dos mundos sociais, estruturação sequencial e linear do texto e a organização do conteúdo temático.

Palavras-chave: Ordem do expor. Gênero de texto. Pedagogia.

Abstract: The present work analyzes a *corpus* of 10 scientific articles published in conference proceedings in the area of Pedagogy, based on categories present in the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism, ISD: (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; CRISTOVÃO, 2008; PINTO, 2007; COUTINHO, 2007; PEREIRA, 2009, 2012, 2014). The area of Pedagogy invites us to think about how aspects such as thematic content, mobilization of theoretical discourse and how the production context influences the organization of discursive worlds are constructed. By way of conclusion, we can say that the discursive treatment in the context of textual production in the area of pedagogy encompasses elements ranging from the types of discourses to other forms of planning and general plan of the genre, which, according to Bronckart (2014) corresponds to the layer depth of the textual architecture supported by the locution attitudes manifested in the interface between the world of person and the coordinates of the social worlds, sequential and linear structuring of the text and the organization of the thematic content.

Keywords: Exhibit order. Text genre. Pedagogy.

Introdução

O pressuposto central da corrente que conhecemos pela alcunha de ISD fundamenta-se na Linguagem como produto das interações sociais, ou seja, o Interacionismo Sociodiscursivo apresenta-se através de um quadro teórico-metodológico, situado na Linguística Aplicada, cujo foco se dá para o contexto e produção de textos a partir de atividades comunicativas/interativas respaldadas por mecanismos psi-filo-antropo-linguísticos no tratamento discursivos desses pré-construídos.

Diversos pesquisadores do nosso país (CRISTOVÃO, 2008; PINTO, 2007, COUTINHO, 2007; entre outros) destacam a importância do ISD como uma teoria necessária para pesquisas em linguagem, em relação à análise, reflexão e descrição dos gêneros textos, como também, no âmbito de formação de professores de língua [estrangeira].

Para Bronckart (2006, p. 132), O ISD filia-se a uma psicologia da linguagem escrita no quadro epistemológico das ciências humanas sociais chamado interacionismo social, porém ao contrário da psicologia da linguagem tradicional, esta vê a linguagem como instrumento fundador e organizador do funcionamento humano.

Ainda ultrapassando o que é utilizado como arcabouço, Bronckart (op. cit.) reitera esta exposição afirmando que o ISD se fixa como uma teoria Global do funcionamento psicológico que toma como unidade de análise três elementos: a linguagem, o agir, e o pensamento consciente. O teórico vai adiante ao admitir que o in-

teracionismo social, ao qual o ISD se filia, não negligencia as dimensões biológicas e cognitivas do desenvolvimento humano, mas o torna a partir da continuidade da evolução das espécies enquanto processo conforme contribuições de Darwin, Hegel, Marx/Engels em que está implicada história das interações humanas.

Defendemos aqui que o ISD, escrito no campo das ciências de texto, revela como os mecanismos de produção interpretação das entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes e ao mesmo tempo dos fatos sociais e, nesse diapasão, lançamos mão de refletir a respeito do gênero de texto, com base no que esta teoria nos coloca à disposição.

Buscamos, então, estudar o contexto de produção de artigos científicos publicados em anais de eventos da área de pedagogia. Trata-se de um recorte de *corpora* mais amplo, mas que, para essa ocasião, desvela-se como produtivo para iniciarmos nossas reflexões.

Volvendo nossa abordagem ao pensamento de Swales (1990), quando este afirma que o propósito comunicativo – daí vem o interesse em citá-lo, neste intento, já que o atrelamos a um enfoque interacional – é o fator que molda o gênero determinando sua estrutura interna e impondo limites quanto às possibilidades de ocorrências linguísticas (...), consideramos, pois, que o artigo científico, publicados no referido instrumento de veiculação e divulgação na academia, é o instrumento capaz de encontrar todas as realizações anunciadas nesta proposta de pesquisa, uma vez que determinado gênero textual traz consigo uma infinidade de realizações linguísticas passíveis de análise, principalmente porque não segue um critério rigoroso em relação à sua elaboração e

não são realizadas, de forma obrigatória, revisões restritamente pautadas no padrão formal da língua.

Pressupostos teóricos

Segundo Coutinho (2007), o ISD conduz-nos a assumir que qualquer texto empírico participa de um gênero, selecionado dentre um conjunto, mais ou menos (in)preciso, de gêneros disponíveis no arqutexto, em função de condicionantes da atividade (atividade geral e atividade de linguagem) e das representações do agente de produção, relativamente à ação concreta a realizar e aos gêneros disponíveis (Bronckart, 1999; 2004 *apud* Coutinho, op. cit.). Essa reflexão parte do que postula Bronckart (2006) na defesa de que os gêneros de textos são produtos de configuração de escolhas e inferências possíveis que se encontram nome momentaneamente estabilizados pelo uso e mudam com o tempo com a história das formações sociais de linguagem. Assim, não podemos estabelecer relação direta entre as espécies de agir de linguagem e gêneros de texto.

Nessa perspectiva o autor apresenta a noção de arquitetura textual, enfatizando os tipos de discurso, dizendo que os gêneros de textos são unidades comunicativas globais articuladas na ação de linguagem, ao passo que os tipos de discursos, são unidades linguísticas: seguimentos que não constituem um texto por si mesmo, mas que entra na composição dos textos e modalidades variáveis.

Cristovão (2008), além de apresentar os principais expoentes teóricos dessa corrente, ela, a autora, elabora uma sequência com

os principais autores, no contexto brasileiro, que se utilizam da corrente para pesquisas das mais diferentes ordens, bem como os principais grupos de estudos, de instituições distintas, que se respaldam no quadro teórico do ISD. Ainda faz parte da apresentação da corrente teórica para a autora divulgar, mas também, discutir sobre os conceitos-chave do ISD na área de estudos da linguagem.

Notamos a decisão da autora pela estratégia da objetividade em se tratando de ir direto ao assunto, ilustrado no momento em que esta expõe propostas de procedimentos de análise do ISD, a qual se propõe a apresentar a partir a) do ambiente humano, b) de textos (orais e/ou escritos), se valendo da análise do contexto, como também da arquitetura textual. Dessa maneira, faz parte da apresentação os procedimentos metodológicos usados em pesquisas relatadas pela autora o que contribui para uma visão geral do ISD.

Nas contribuições alçadas por Pinto (2007), há um ISD mais pontual, no sentido em que a autora utiliza-se de uma estratégia expositivista, quando decide lançar. A autora não se cansa de apresentar pontos que julga ser necessário para se utilizar deste quadro teórico. Já nas primeiras linhas, informa sobre a sua experiência com o ISD. Embora se utilize em excesso de adjetivos que valorizem o ISD, a autora não esquece de expor as principais teses de Bronckart para a formulação da teoria em questão.

Em Bronckart (2006), temos uma visão panorâmica da corrente teórica e já introduz terminologias e direcionamentos cabíveis ao ISD. O autor situa o campo do interacionismo, elabora uma agenda com experiências formativas que são responsáveis

para a construção do paradigma epistêmico do ISD; situa as relações que esta corrente tem com estudos famosos que tratam do aprendiz/criança e seus estágios evolutivos e, por fim, resenha todos os capítulos do livro em questão.

Bronckart (2012) aprofunda os seus estudos na unidade básica de comunicação, ou comumente empregado, como “formas de realização empíricas diversas”, os chamados textos. Para tanto, no primeiro capítulo, o interesse está no texto e seu estatuto. Logo caracteriza essa dimensão a partir de dois estatutos, o do sistema e o da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies.

O primeiro estudo centraliza no caráter interno, e assim, se pautando em Saussure, desconsidere a condição de produção, e analisa-o no aspecto frasal, enquanto propriedade do sistema. O segundo estatuto, de caráter mais externo, vê as produções verbais em suas dimensões empíricas efetivas e, por assim dizer, centram-se na análise da organização e do funcionamento dos textos.

Além disso, cabe, ainda, no primeiro capítulo, o interesse nos diferentes níveis de apreensão dos textos, os quais envolvem o texto como entidade genérica ou geral, o qual pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, seja oral ou escrita, ou seja, neste sentido, a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem, para a qual veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário.

Outro aspecto a considerar diz respeito às espécies de texto, as quais apresentam traços singulares que os fazem diferenciar os vários tipos de textos. Muito embora, em uma de suas discussões,

Bronckart questione que os gêneros de textos continuam sendo entidades profundamente vagas, dada às diversidades de critérios que vão da atividade humana a referentes ao conteúdo (ver p. 73).

Contudo, segundo o teórico, o critério mais objetivo o qual poderia ser utilizado para identificar e classificar o gênero é o das unidades e das regras linguística específicas que mobilizam. Desse modo, diante de questionamentos e esclarecimentos sobre a noção de gênero e de texto, o teórico diferencia gênero textual de discursivo, redefine texto e apresenta suas características linguísticas. Ainda faz parte da discussão do autor as características individuais dos textos, as quais o definem como objeto único, associado a modelos sociais.

A fim de exemplificar o seu posicionamento acerca de noções sobre gênero e texto, Bronckart nos oferece um modelo de análise de textos a partir de um procedimento metodológico geral. Contudo, como espécie de ressalva, o autor informa que cada corrente teórica tem a sua preferência quanto ao modelo de análise. Logo, na sua pesquisa inclui o método de coleta, o qual apresenta a dimensão e origem dos corpus. Logo após, o procedimento de análise que inclui os critérios de análise, quais sejam: semântico, léxico-sintático e paralinguístico. Ainda faz parte da sua discussão, o refinamento do corpus, que seria quais ações utiliza para delimitação dos segmentos.

Duas questões são caras ao ISD: i) existe uma postura em lidar com o termo discurso o substituindo por “atividade de linguagem” (linguageira), justificada pela utilização do termo “tipos de discurso” para definição dos recursos utilizados pelos interactan-

tes, apresentando brevemente os mundos do narrar e do expor (disjunção e conjunção, respectivamente) e seus desdobramentos tipológicos.

Para a primeira, (disjunção-conjunção), as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado estão explicitamente postas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do NARRAR), ou elas não estão (ordem do EXPOR). Para a segunda, as instâncias de agentividade verbalizadas estão postas em relação com o agente produtor e sua situação de ação de linguagem (implicação), ou elas não estão (autonomia). O cruzamento do resultado dessas decisões produz, assim, quatro “atitudes de locução” que chamamos de mundos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo (BRONCKART, 2006b, p. 14).

Ainda:

A posição de Bronckart de colocar em relevo o que ele chama de tipos de discurso pode ser produtiva para a compreensão do folhado que configura os textos/gêneros, visto que estes indicariam algumas regularidades que existem nas atividades e ações de linguagem próprias à configuração dos gêneros textuais, constituindo uma camada intermediária entre os gêneros e os mecanismos de textualização e de enunciação. (BALTAR, 2007, p. 151)

Nesses termos, o folhado textual, presente na teoria bronckartiana, constitui-se como um recurso importante no tratamento do texto/gênero de texto, uma vez que revela direcionamentos analíticos para uma reflexão profunda de aspectos, além de linguísticos, sócio-subjetivos, verificados no contexto de produção.

Consideramos, ainda, no eixo das discussões, questões atreladas à capacidade de ação de linguagem, situando os aspectos que englobam conteúdo temático e a representação do gênero textual, constituindo a base de orientação da produção de todo e qualquer texto, a balizar todas as escolhas discursivas e linguístico-discursivas para a materialização empírica da ação de linguagem. (LEITE, 2012, p. 152) ; e capacidades discursivas, como assinala Leite (op. cit., p. 158), nível que engloba uma série de elementos (tipos de discurso e sua articulação, sequências e outras formas de planificação e plano geral) que corresponde à camada mais profunda da arquitetura textual descrita por Bronckart (2012): as atitudes de locução manifestadas pela interface entre o mundo da pessoa e as coordenadas dos mundos sociais, a estruturação sequencial e linear do texto e a organização do conteúdo temático. De fato são operações que alicerçam a construção do texto empírico quanto a sua estrutura linguístico-discursiva.

Metodologia

Natureza da Pesquisa

Nos termos de Gil (2008), em relação aos seus objetivos, esta pesquisa é Descritiva, uma vez que esta descreve um fenômeno – linguístico – através de observação sistemática. Quanto aos procedimentos técnicos, a caracterizamos como DOCUMENTAL; esta é muito parecida com a bibliográfica, mas a diferença entre ambas está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se

de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Ainda, ressaltamos que esta pesquisa é de caráter qualitativo e quantitativo, e sua realização focaliza os aspectos linguísticos e sociais do gênero artigo acadêmico. Pretendemos investigar o discurso científico, baseado nas vozes e modalizações, verificando as ocorrências mais frequentes que ocorrem no gênero investigado e suas funções pragmáticas e comunicativas. Para este estudo, utilizaremos as categorias de modalidade, discursos, mundos e vozes elaboradas por Bronckart (2012).

Análise

Algumas hipóteses foram importantes para determinarmos os percursos analíticos bem como os gêneros em observância nesta abordagem. A área de Pedagogia convida-nos a pensar como são construídos aspectos como conteúdo temático, mobilização do discurso teórico e como o contexto de produção influencia na organização dos mundos discursivos.

O *corpus*, artigos publicados em anais de eventos da II Semana Acadêmica de Pedagogia e II Jornada Regional de Educação, da Faculdade União das Américas (UNIAMÉRICA), em Foz do Iguaçu - PR, é um importante registro de como a escrita acadêmica, no setor de produtividade científica, vem sendo desenvolvida e, dentro de tal prática languageira, quais são os artifícios lançados no empreendimento composicional do gênero de texto.

Inicialmente, verificamos que é unívoca a noção de que, nessa área, há um distanciamento do que se conhece como discurso teórico. É óbvio que, por questões de estrutura do gênero, existe uma seção pertinente à construção desse tipo de discurso (geralmente denominada “desenvolvimento” e que, além de questões de tratamento teórico, podemos notar que o percurso metodológico é mais forte dentro dessa seção/tópico), mas podemos constatar, a partir de leitura analítica, que existe mais do que se conhece por intuição, no tratamento teórico, mesclado com as próprias impressões do autor, do que um texto puramente marcado por esquematizações e mobilizações teóricas na defesa de um postulado teórico-epistemológico.

Abaixo, elencamos alguns excertos dos artigos para ilustrar que nas seções de desenvolvimento, o discurso teórico é verificado na coadunação da voz do autor que deixa que se sobressaia sua concepção a respeito de uma teoria/estudo que é trazido para fundamentar a argumentação levantada no texto. É importante frisar que, por ordem de escopo, a análise, que anteriormente foi caracterizada como indiciária – porque será desenvolvida com mais destreza após orientação para formalização de um artigo final – será reduzida a dois artigos que estão presentes numa publicação composta por 08. O corpus total é formado por 10 artigos, dos quais serão refletidas outras questões pertinentes ao funcionamento da linguagem, mais direcionados à outra pesquisa da linha de descrição e análise linguística.

Desta forma, **entende-se** que refletir sobre a formação dos professores nos espaços universitários é uma prática recente, contudo se **faz necessária** para aperfeiçoar o processo das práticas docentes. E esta reflexão **deve ser assumida** por todos os professores, independentemente de sua concepção de História. **É preciso** articular o currículo à realidade dos alunos, dando novos significados ao estudo da História (p. 6).

Exemplo 01: Observação do discurso teórico

Fonte: Artigo 01 – Anais da II Semana Acadêmica de Pedagogia.

Foz do Iguaçu, PR: Uniamérica, 2009.

Nesse fragmento já destacamos, de cara, a ocorrência do verbo no presente do indicativo – marca linguística verificável em contextos de produção onde o discurso teórico é constante. A relação de adjetivação conferida na expressão “faz necessária” demarca, também, injunção que garante leve interação com um virtual interagente, no caso, o leitor do artigo. A locução verbal composta pelo verbo dever - deve ser assumida – demarca o registro linguístico de intenção modalizadora pragmática no excerto. Já a construção [verbo Ser + adjetivo] “é preciso” se afirma como marca linguística de modalização deôntica, corroborando para que uma caracterização fixa do texto acima seja repensada, no que condiz ao tratamento discursivo-enunciativo e teórico.

E esta aproximação ou (re)aproximação não mais **será** uma relação de professor-aluno, mas de colega-colega de profissão, **podendo contribuir** para tornar o curso mais presente, saindo dos muros da universidade para ganhar as praças, as ruas, os teatros, os cinemas, as vilas, os bairros e os locais onde estão os sujeitos construtores da História. Desta forma, **deve haver** um comprometimento para promover uma educação contextualizada e participativa, na qual o aluno é o sujeito da aprendizagem. E para enfrentar os dilemas e os desafios para a formação de professores, não se pode pensar em se omitir ou transferir responsabilidades (p. 7).

Exemplo 02: Observação do discurso teórico

Fonte: Artigo 01 – Anais da II Semana Acadêmica de Pedagogia.

Foz do Iguaçu, PR: Uniamérica, 2009.

Isoladamente, a forma em destaque – *será* – pode ser identificada dentro de um tempo futuro, mas a utilização desta no início do excerto índia um tempo presente em processo de mudança. Verificamos, pois, pela caracterização desta num processo de modalização deôntica, mas como verificamos no exemplo anterior, fluída, com até mais elementos de ordem pragmática (por exemplo, as locuções verbais formadas com *dever* e *poder*). Talvez seja por ocasião de as duas formas de modalizações corresponderam ao mundo social, como representado na teoria Habermasiana. Esse discurso atrelado ao elemento modalizador se revela como imbricado à concepção de discurso teórico, mas o conteúdo temático nos revela outras questões, por exemplo, a veiculação prescritiva do texto a partir de uma experiência vivenciada no cotidiano da atribuição profissional conferida nas ações de linguagem marcadas no texto.

Diante da Doutrina da Proteção Integral, entende-se que o adolescente não **deve ser tratado** como vítima do fato, mas que **deve ser destinado** a este grupo uma medida com horizonte de formação, educação e cidadania (p.38).

Exemplo 03: Observação do discurso teórico

Fonte: Artigo 04 – Anais da II Semana Acadêmica de Pedagogia.

Foz do Iguaçu, PR: Uniamérica, 2009.

Neste exemplo, verificamos a presença de um suporte teórico, a doutrina da proteção integral, como cabedal construcional do desenvolvimento do discurso teórico, não abrindo a possibilidade de fluidez de categoria, uma que, também, verificamos apenas a presença de modalização pragmática conferida pela marca linguística construída em torno da locução verbal com dever.

Existem diferentes métodos para desenvolver esse trabalho, mas, **acreditado** que a forma mais adequada seja através da Clarificação de Valores, pois parte da construção deste processo por parte do indivíduo e neste sentido a Psicopedagogia **pode apoiar** a equipe docente para desenvolver um processo gradual junto aos alunos que realmente provoque mudanças positivas e consequentemente no cotidiano escolar. (p. 90).

Exemplo 04: Observação do discurso teórico

Fonte: Artigo 08 – Anais da II Semana Acadêmica de Pedagogia.

Foz do Iguaçu, PR: Uniamérica, 2009.

Finalizamos com um bom exemplo de marca de discurso interativo em relação à colocação do verbo acreditar no presente do indicativo, sugerindo uma espécie de situação dialógica entre o produtor e o leitor do texto. Já as ocorrências de locução

verbal com auxiliar modalizador poder, caracteriza o processo de modalização pragmática, que nos termos de Bronckart (1999, p. 132), introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o quer-fazer), e as razões (o dever fazer).

O discurso teórico é verificado, mas não predominantemente, uma vez que constatamos que existe um certo teor de frases declarativas, marcas linguísticas que, mesmo sutis, indicam formas interativas com o leitor. Ao mesmo passo, verificamos ocorrência frequente de modalizações (sobretudo formas do verbo poder), de reenvios intratextuais e intertextuais e de organizadores textuais (sobretudo conectores argumentativos, introdutores de universo de discurso e marcadores de integração linear). Já o discurso interativo, de acordo com os dados da autora, emerge de forma mais ou menos pontual, dado as necessidades ou estilo do produtor.

A prática do preterimento em relação à composição não totalmente vinculada à totalidade teórica que encerra as seções de desenvolvimento em artigos científicos está intimamente ligada ao conceito de ação de linguagem e às capacidades que são nela mobilizadas. Leite (2012) aponta que para realizar tais ações, os agentes devem mobilizar um conjunto de conhecimentos adquiridos nas suas práticas languageiras ou na de outros sujeitos, por meio das avaliações das propriedades dos eventos languageiros.

Considerações finais

À guisa dessas reflexões, podemos afirmar que o tratamento discursivo no contexto de produção textual engloba elementos que vão desde os tipos de discursos a outras formas de planificação e plano geral do gênero, que, segundo Bronckart (1999) corresponde à camada mais profunda da arquitetura textual alicerçada pelas atitudes de locução manifestadas na interface entre o mundo de pessoa e as coordenadas dos mundos sociais, estruturação sequencial e linear do texto e a organização do conteúdo temático. Em consonância, Leite (2012, p. 158) defende que estas, de fato, são operações que alicerçam a construção do texto empírico quanto a sua estrutura linguístico-discursiva.

Outra observação que fazemos é com relação à fluidez de categoria do plano discursivo. Sempre se constata que artigos científicos têm o discurso teórico colocado de forma latente, mas aqui, verificamos possíveis ventilações interativas conferidas pelo aspecto linguístico no contexto composicional do gênero. Tal como as modalizações são fluidas, notadamente abordada por vários estudiosos especialistas na temática.

Vemos ainda que, no caso das modalizações, e até mesmo no tratamento discursivo do texto, o estilo do articulista pode determinar essa fluidez categorial que verificamos em análise, abrindo o espaço para ultrapassarmos os limites em se tratando do exercício analítico com o gênero de texto.

Finalizando, também verificamos a necessidade de conclusão e maior debruçamento em relação à pesquisa aqui iniciada, uma vez que muitos elementos presentes no processo de escrita do gênero estão relacionados não apenas ao textual, mas também ao aspecto discursivo, ao contexto situacional, à unidade comunicativa, e só poderemos ter acesso a tal materialidade linguística, através de uma atividade de pesquisa pautada no aspecto psíquico-social conferido às atividades de linguagem

Referências

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2012.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006a.
- _____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006b. Disponível em: www.revel.inf.br.
- COUTINHO, M. A. *A ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo*. *Calidoscópico* 2(2), p. 9-15, 2004.
- CRISTOVÃO, V. L. L. *Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem*. In.: _____. *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008. p. 3-12.

DEBALD, Blasius Silvano. DEBALD, Fátima Regina. SILVA, Micael Alvinho da (org.) *Anais da II Semana Acadêmica de Pedagogia*. Foz do Iguaçu, PR: Uniamérica, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 [1968], pp. 313-343.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina Celi (Org.) *Nas Trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes, 2012. p. 141-177.

MACHADO, Anna Rachel. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito. In: PEREIRA, R. C. M e ROCCA, M. Del Pilar (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

PEREIRA, Regina Celi (Org.) *Nas Trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes, 2012.

PEREIRA, R. C. M.; Basílio, Raquel. *A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário*. In: Nascimento, Elvira Lopes; Rojo, Roxa-

ne Helena Rodrigues. (Org.). Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. 1aed. Campinas: Pontes, 2014, v., p. 235-256.

PINTO, Rosalva. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In.: GUIMARAES, A. M de M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 111-119

SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: *Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1994], p.21-39.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

VYGOTSKY, Lev Semiónovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984 [1930].

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987 [1934].

VYGOTSKY, Lev Semiónovich et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988

Recebido em 24/05/2021.

Aceito em 16/06/2021.

Licenciado por



Ensino de leitura em língua inglesa em perspectiva dialógica

Reading teaching in english language in dialogical perspective

 Shirley Brito Souza Gonçalves

 Eliete Correia dos Santos

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de enunciação nas atividades de leitura de LI que compõe um portfólio utilizado para o ensino remoto de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma Escola da Rede Estadual Pública. Para isso, observamos como os enunciados podem interferir na compreensão por parte dos alunos e verificamos a presença de fatores que facilitam a interação discursiva. Nos fundamentamos nos pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin (2000 [1992]); Santos (2013); Volóchinov (2018); Xavier (2020), além de Lino de Araújo (2017) ao tratar de enunciados de atividades e tarefas escolares. Metodologicamente, a presente pesquisa classifica-se como de natureza documental e abordagem qualitativa e interpretativa. Os resultados evidenciam que os enunciados de algumas das tarefas analisadas apresentam vaguezas que podem refletir na compreensão por parte dos alunos. De maneira geral, a atividade de leitura está voltada para a compreensão do texto e aprendizagem do léxico, porém a atividade apresenta fatores que

Shirley Brito Souza Gonçalves. Mestranda na Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, Campina Grande, Brasil. E-mail: shirleybritosg@gmail.com

Eliete Correia dos Santos. Pós-doutorado em Educação Contemporânea pela UFPE - PNPd-CAPES. E-mail: professoraeliete@hotmail.com

podem contribuir para o ensino de leitura na perspectiva de interação discursiva. Essa constatação leva a refletir sobre a possibilidade de ampliar a atividade, visando promover o ensino dialógico de leitura de LI. **Palavras-chave:** Leitura em Língua Inglesa. Enunciados. Análise Dialógica do Discurso.

Abstract: This work aims to analyze statements of a reading activity in English Language (EL) that is part of a portfolio used for remote teaching of a 2nd year high school class at a Public State School. For this, we observed how the statements can interfere in the students' understanding and we verified the presence of factors that facilitate the discursive interaction. Therefore, it is based on the on the theoretical assumptions of the Dialogical Discourse Analysis of the Bakhtin Circle (2000 [1992]); Santos (2013); Volóchinov (2018); Xavier (2020), beyond the Lino de Araújo (2017) when dealing with statements of school activities and tasks. Methodologically, this research is classified as documental and has a qualitative and interpretive approach. The results show that the statements of some analyzed tasks present vagueness that may reflect on the students' understanding. In general, the reading activity is aimed to text understanding and lexicon learning, however the activity presents factors that can contribute to the reading teaching on the discussive interaction perspective. This finding leads to reflect about the possible enlargement of the activity, aiming to promote a dialogic reading teach of EL.

Keywords: Remote teaching. Reading in English Language. Statements. Dialogic Discourse Analysis.

Introdução

Ao término do segundo semestre de 2019, o mundo foi acometido por um novo vírus, (SARS-CoV-2), responsável pela transmissão da doença COVID-19, que trouxe um efeito avassalador à população mundial. Vivíamos, portanto, o crescimento do número de casos de pessoas infectadas e de vidas ceifadas em decorrência do vírus, fato que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a caracterizá-lo como pandemia. A partir desse momento, as orientações eram de isolamento social, afastamento físico, medidas de segurança em busca de conter o avanço do vírus foram tomadas em todas as esferas de organização social.

O panorama educacional enfrentou transformações, uma vez que a configuração do ensino passou a se organizar de forma remota. Entendemos, portanto, que o processo de ensino sofreu uma mudança significativa, ao desloca-se do contexto presencial para o remoto, haja vista que professores precisaram reinventar práticas de ensino, aprender a usar, se apropriar, contornar umas práticas e ativar outras (RIBEIRO; VECHIO 2020). Não se trata apenas de uma nova forma de ensinar, mas de uma “*transição abrupta* para uma nova forma de ensinar” (PAIVA, 2020, p. 22, grifo nosso).

Diante desse panorama, imersa em um programa de mestrado, na área de *estudos linguísticos*, na linha de *ensino de línguas e formação docente*, nos propomos a realizar uma pesquisa que visa, sobretudo, investigar questões que envolvem o ensino re-

moto de língua inglesa (LI) da Rede Estadual Pública da Paraíba, na qual atuo como professora desde 2012.

Defronte a suspensão das aulas presenciais, em todas as esferas educacionais do Estado, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB) estabeleceu, no âmbito da Rede Estadual Pública, um regime especial, o ensino remoto, com início em 20 de abril de 2020. Para nossa pesquisa, dentre as modalidades de ensino remoto prescritas pela SEECT-PB, elegemos o ensino mediado por portfólios, direcionando nosso olhar para os enunciados das atividades de leitura, bem como, para as tarefas de Língua Inglesa (LI) presentes nos portfólios. Ademais, visamos observar a forma de enunciação das atividades desses materiais didáticos, diante do ensino remoto.

Ademais, é importante ressaltar que o ensino proposto nessa modalidade, portfólio, é destinado aos alunos que não possuem acesso à internet e/ou a outros meios digitais, sendo mediado apenas por atividades impressas, que passaram a ser a única ferramenta através da qual os alunos tiveram acesso aos conteúdos curriculares. Essas mudanças trouxeram grandes impactos para o processo de ensino e de aprendizagem, pois não há o contato direto, face a face, entre professor e aluno. Esse fato nos desperta para um olhar ainda mais atento às formas de enunciação dessas atividades, considerando que essas serão o único meio pelo qual o professor terá para guiar a ação do interlocutor, de forma a promover a interação. As escolhas linguísticas e discursivas influenciarão diretamente na percepção de contexto e nos efeitos interacionais de construção de sentidos.

Sendo assim, este artigo dedica-se especificamente ao ensino de leitura, considerando que, diante de um ensino mediado apenas por atividades impressas, a leitura será o ponto de partida para as outras atividades. Além disso, independente do contexto, é fundamental promover um ensino de leitura que vise despertar no aluno a consciência crítica necessária para que ele possa ser o protagonista de sua aprendizagem. Consideramos uma prática produtiva o ensino de leitura a partir da noção de processo discursivo, que, ao nosso ver, é um ponto de partida para despertar no aluno a consciência participante.

Entendemos, portanto, que “uma boa prática de ensino de leitura se integra a outras habilidades como a escrita e a compreensão oral.” (PAIVA, 2013, p. 82). Assim, consideramos que a aprendizagem da leitura contribui de forma bastante significativa para o desenvolvimento de outras habilidades que levam o aluno à competência comunicativa em uma língua estrangeira, ou seja, ser capaz de produzir e compreender enunciados, produzindo o efeito de sentido intencionado, em situações reais de interação comunicativa.

O ensino de leitura apresenta como ponto de partida o enunciado, vale ressaltar que, ao falar de enunciado, estamos nos referindo tanto ao texto utilizado para leitura, quanto os enunciados das atividades e tarefas propostas e as próprias discussões, pois o enunciado é a unidade real de comunicação discursiva, que se molda em gêneros. Ao conduzir o ensino de leitura, o professor pode pensar o enunciado sob dois pontos de vista: o texto esco-

lhido como ponto de partida para o ensino de leitura; e os enunciados das atividades e tarefas propostas a partir do texto.

Orientados por essas reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem da LI em contexto remoto, nos propomos responder ao seguinte questionamento: Como os enunciados de atividades e tarefas podem influenciar a interação discursiva nas atividades de leitura de LI?

Em busca de possíveis respostas para nosso questionamento, apresentamos como **objetivo**: 1) analisar o processo de enunciação nas atividades de leitura de LI observando se e como os enunciados podem interferir na compreensão; 2) verificar a presença de fatores que facilitam a interação discursiva.

Este artigo é resultado de uma pré-análise, inicial e parcial, do projeto da dissertação de mestrado que propomos-nos a realizar junto ao PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Na qual refletimos sobre o ensino remoto de LI mediado por portfólios, a fim de contribuir para um olhar mais atento à construção dos enunciados das atividades, como também despertar para um ensino de leitura como processo discursivo.

O presente texto está organizado em seis seções: na primeira, esta introdução. Na segunda, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Na terceira, explicitamos os eixos teóricos da pesquisa: as relações dialógicas dos enunciados baseando-nos nas ideias do círculo de Bakhtin (2000 [1992]); Santos (2013); Volóchinov (2018); Xavier (2020), enunciados de atividades e tarefas escolares, ancorando-nos nas contribuições de Lino de Araújo (2017). Na quarta, apresentamos a análise dos enuncia-

dos das tarefas que compõem a atividade. Na quinta e última parte, tecemos as considerações finais.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Considerando que analisamos enunciados de uma atividade utilizada para mediar o ensino remoto, podemos definir nosso trabalho como uma pesquisa de natureza documental, “já que se trata de um tipo de pesquisa primária que estuda documentos em forma de textos orais, escritos, imagem, som ou textos multimodais” (PAIVA, 2019, p. 14).

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por ser realizada por meio da “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações de documentos (texto, imagens, filmes ou música), etc.” (PAIVA, 2019, p. 13).

Além disso, em relação ao objetivo, podemos definir a pesquisa como interpretativa, que assim se caracteriza por ser “realizada por meio da observação, análise e interpretação de fatos através da materialidade do processo de ensino- aprendizagem” (OLIVEIRA NETO, 2008 p. 12).

O portfólio, que constitui o *corpus* desta pesquisa, é um dos meios de ensino ofertado pela SEECT-PB, destinado a estudantes que não têm acesso à internet e/ou a outros meios digitais. De acordo com a proposta da SEECT-PB, o portfólio é organizado pelas escolas e entregue aos estudantes uma vez a cada bimestre. As atividades constituem uma parte do portfólio, sendo responsabilidade dos professores elaborá-las. Para isso, são dedicadas

quatro ou cinco folhas (frente e verso) para cada componente curricular, ou seja, número máximo delimitado em dez páginas para cada disciplina por bimestre. Cada escola é responsável pela mediação do contato com as famílias, para que os estudantes possam ter acesso aos portfólios.

O nosso objeto de estudo são os enunciados de uma atividade de leitura do componente curricular língua inglesa, de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola da 3ª Gerência Regional de Ensino da Rede Estadual Pública da Paraíba. Foi realizada uma pré-análise de atividades de LI que integravam seis portfólios que continham atividades para o ensino médio, sendo 4 atividades do primeiro ano, 11 do segundo ano e 10 do terceiro ano. Como critérios para a escolha da atividade, estipulamos dois: (1) selecionar atividade que representasse um conjunto de características recorrentes nas demais e (2) escolher atividade presente em mais de um portfólio; a escolhida consta de três portfólios do segundo ano de três diferentes escolas.

Eixos teóricos da pesquisa

As particularidades do enunciado concreto: considerações para o ensino de leitura

Em se tratando das reflexões sobre a linguagem humana, o Círculo de Bakhtin a concebe enquanto fenômeno de interação discursiva, de modo a estabelecer distinções entre o sistema abstrato de formas linguísticas e o estudo do enunciado concreto, a

unidade real do discurso, o qual está voltado para a linguagem verbal em uso. “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano”. Volóchinov (2018, p. 181). Dessa forma, podemos afirmar que os enunciados concretos são orientados socialmente e, nesse processo, levam em conta seu ouvinte, ou seja, são voltados para o outro. Essa sociologicidade está na consciência humana, que recebe contornos ideológicos, além disso carrega consigo os elementos subentendidos, extraverbais, (*situação, auditório, conteúdo*) responsável pela produção de sentido do enunciado. Volóchinov (2017 [1929]).

Nesse sentido, os enunciados se refletem mutuamente através de relações dialógicas que, por sua vez, são inerentes à linguagem, como afirma Bakhtin (2016, p.57):

Os enunciados não são indiferentes entre si e nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

É perceptível, portanto, que todo discurso é dialógico “orientado para outra pessoa, para sua *compreensão e resposta* [...]. Essa orientação para o [...] ouvinte, pressupõe inevitavelmente a consi-

deração da interrelação **sócio-hierárquica** que existe entre os interlocutores” (VOLÓCHINOV, (2017 [1929] p. 280 grifos nossos).

Em outras palavras, o enunciado é condicionado pela posição social do falante e do ouvinte, os interlocutores, e diversos fatores sociais (profissão, patente, poder aquisitivo, título, formação, área de atuação, idade, dentre outros). São justamente esses fatores que Volóchinov chama de *orientação social do enunciado*. Segundo esse teórico, essa orientação estará sempre presente em qualquer enunciado do homem. “O *auditório* do enunciado (presente ou presumido, fora do qual, [...] não ocorreu nem pode ter ocorrido nenhum tipo de ato de comunicação discursiva) reflete-se justamente na orientação social.” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 280).

De acordo com Volóchinov (2017 [1929]), na construção de todo enunciado, existe uma *forma*, expressão material, essa é organizada em três elementos: a entonação, a escolha e a disposição das palavras, que constituem todo enunciado real, ou seja, dotado de sentido, conteúdo e orientação social. Conforme podemos perceber, o conteúdo e o sentido do enunciado precisam de uma forma que os concretize e realize, fora da qual eles nem existiriam. “Mesmo se o enunciado estivesse privado de palavras, deveria restar nele o *som da voz* entonação ou ao menos o *gesto*. Não há enunciado nem vivência fora da expressão material” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 286).

A entonação desempenha o papel mais elementar na construção do enunciado, pois “a situação e o auditório correspondente determinam justamente a entonação e, por meio dela, realizam

tanto a escolha das palavras quanto a sua ordenação” (VOLÓCHINOV, 1930 p. 287). Dessa forma, a entonação é entendida como a maneira de falar, ou seja, o tom volitivo da palavra, que é determinado pelo ambiente/contexto e o ouvinte/interlocutor, assim, o enunciado é uma resolução da situação, uma conclusão avaliativa, e a entonação é a *expressão da avaliação social*. De acordo com (VOLÓCHINOV, 1930 p. 290),

A entonação é, acima de tudo, a expressão da *avaliação* da situação e do auditório. Por isso, toda entonação exige uma palavra correspondente- “convicente” - e mostra, estabelece um determinado lugar da palavra na oração, da oração na frase, e da frase no todo do enunciado.

É perceptível, portanto, que a mudança da orientação social em decorrência da mudança do ambiente/contexto e/ou do ouvinte/interlocutor reflete na entonação e, conseqüentemente, influencia na seleção e na disposição das palavras, ou seja, determina a forma do enunciado.

Diante dessas considerações, ao compreender a condicionabilidade social do enunciado, seus aspectos subentendidos, sua orientação para o outro e os aspectos que envolvem a sua materialidade, concluímos que a teoria do Círculo de Bakhtin é atual e pode contribuir para educação contemporânea. Ao direcionarmos nosso olhar para a construção de enunciados de atividades escolares, é perceptível que esses desempenham um papel fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, a maneira como se formula o enunciado da atividade reflete sim nessa ação.

Considerando primeiro o conteúdo *ideológico, cotidiano* do enunciado, podemos refletir sobre o significado que o enunciado da atividade representa para os alunos. Ele faz sentido para o discente? Representa algo que faz parte da sua vivência, do seu cotidiano? Está de acordo com sua realidade? Enfim, poderíamos fazer aqui vários questionamentos. Isso porque, para o ensino de leitura ancorado na perspectiva do Círculo de Bakhtin, idealizamos que o professor adote uma metodologia de ensino que possibilite ao aluno engajamento com seu meio, para tanto é necessário considerar as características sociais, culturais e históricas que se fazem presentes no cotidiano dos estudantes. A partir dessa perspectiva, o professor pode utilizar uma metodologia que interligue o conteúdo programático com o contexto sociocultural no qual o discente está inserido.

Portanto, consideramos fundamental que o ensino esteja atrelado às vivências dos alunos, visando ao favorecimento da interação, bem como à formação de um aluno protagonista no processo de construção da aprendizagem, do conhecimento, que fale, debata, questione. Sendo assim,

Nessas condições a leitura pode ser realizada, de um lado analisando-se os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção de sentido e, de outro, compreendendo o discurso como objeto cultural, produzido a partir de condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos e com filiações ideológicas (XAVIER, 2020, p. 71).

Nesse sentido, para o processo de ensino de leitura, é fundamental que, em suas ações, o professor proporcione momentos de interação nas aulas, que propicie ao aluno a leitura de textos que tenham representatividade para o seu cotidiano, além de espaço para que o aluno leia o texto, reflita sobre ele de forma crítica, apreenda e crie pontos de vista, debata, apresente suas considerações em um constante processo dialógico em que a fala do professor e dos alunos vão sendo refletidas, refratadas, criando conhecimento e a compreensão sobre o texto, em um processo de constante ressignificação.

Dessa forma, o aluno é considerado como um sujeito que se constitui na interação verbal, e é através das relações dialógicas estabelecidas pela interação verbal que o sujeito aluno vai compreender o signo linguístico, a enunciação, refletir, retomar, ressignificar, considerando que “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Nessa perspectiva, o aluno não se configura como aquele que recebe o conhecimento, mas aquele que participa do processo de construção desse conhecimento.

Ademais, a partir dessa concepção de língua(gem), o professor pode pensar em uma proposta metodológica que instigue o aluno a se envolver com o texto, a refletir, emitir opiniões (concordar, discordar), formular argumentos, interrogar, valorar, assim, oportunizar a formação de leitores críticos e participativos ou *crítico-responsivos*¹, segundo nos apresenta Xavier (2020).

Na seção seguinte apresentamos considerações englobando enunciados de atividades escolares, considerando que para nossa pesquisa, esses representam um gênero discursivo caro, que quando elaborado pensando em sutilezas representam muito para o processo de ensino e de aprendizagem.

Enunciados de atividades e tarefas escolares

Elaborar atividades e tarefas escolares é uma ação inerente a prática docente, esse não é um procedimento simples, requer do professor cautela, ao elaborar os exercícios é importante que o professor considere alguns aspectos importantes: definir o objetivo ao qual pretende alcançar com a atividade, considerar os sujeitos alunos e o contexto no qual eles estão inseridos, (Quais recursos eles dispõem para realizar a atividade? Como elaborar uma atividade atrativa e dinâmica para um determinado contexto? Qual escola, série, turma e turno?). “As atividades escolares são eventos de letramento localmente situados, i.e., são atividades que só tem sentido quando são levados em consideração interlocutores específicos em seu processo de ensino-aprendizagem” (ARAÚJO, 2017, p. 24). Considerar todos esses fatores é fundamental para a eficiência do ensino e da aprendizagem, a partir dessas considerações o professor pode pensar nas formas de enunciação das atividades e tarefas.

Ao falar de atividades e tarefas escolares é interessante revisar o conceito dessas nomenclaturas, essas palavras fazem parte do cotidiano dos professores e estudantes, porém, por vezes são

compreendidas como palavras sinônimas. Segundo (MATÊNCIO, 2001, p. 107-108), existe uma distinção entre atividades didáticas e tarefas, “a atividade didática é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando, ao mesmo tempo, várias sequências didático-discursivas, as tarefas têm como objetivo justamente realizar a atividade”. A atividade representa o objetivo que o professor quer alcançar e as tarefas são as etapas que os alunos precisam seguir para atender esse objetivo final, assim as tarefas são o que está prescrito para o aluno fazer para a realização de uma atividade, ou seja, uma tarefa ou um conjunto de tarefas compõem uma atividade. Para facilitar o entendimento, podemos pensar na atividade de compreensão de textos em LE, que pode ser desmembrada em tarefas distintas, apoiar-se em aspectos visuais em destaque no texto, usar de pistas verbais e não verbais para a formulação de hipóteses e inferências, posicionar-se criticamente sobre informações do texto, dentre outras tarefas.

Focalizando nas atividades de leitura de LI, em contexto de ensino remoto mediado por portfólios, que é o foco da nossa pesquisa, é necessário que o professor seja cauteloso ao elaborar enunciados de atividades, tendo em vista que, esses orientarão a ação do aluno para uma determinada direção textualmente explicitada.

O modo como o professor faz o uso da palavra para formular os enunciados das atividades representa um fator importante para o alcance dos seus objetivos, considerando que na produção de um enunciado estão refratados discursos anteriores e a resposta esperada por parte do autor, fatores como clareza nos enuncia-

dos, forma de organização dos comandos, escolha dos gêneros são fundamentais, para implicar no aluno a reflexão para a ação responsiva, assim através da interação o aluno vai progressivamente adquirindo novos conhecimentos.

A atividade escolar “é caracterizada entre outros aspectos, pela presença da sequência injuntiva através da qual o enunciador apresenta uma ordem ou dar um comando a ser seguido, a fim de ser alcançado por parte do interlocutor (aluno) um resultado já previamente esperado” (ARAÚJO, 2017, p. 38). Considerando o contexto de ensino remoto mediado por portfólios, é necessário pensar a sequência injuntiva explicitada, de forma clara, de fácil compreensão, com o objetivo de indicar ações que levem o aluno a execução de determinada tarefa de forma eficiente, mesmo sem o contato direto com o professor, visando a promoção da aprendizagem.

Análise dos dados

Podemos considerar que para o ensino de leitura os enunciados se configuram como uma ferramenta de orientação, a forma como o enunciado é formulado influenciará diretamente nas reflexões dos alunos acerca do texto. A partir dele, o aluno irá traçar caminhos para formulação de uma resposta. Nesse sentido, a forma como professor faz o uso da palavra tem grande relevância para o processo de ensino de leitura, por implicar no aluno uma determinada reflexão e ressignificação dos textos, em uma perspectiva dialógica, considerando que “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova

execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 311).

Trataremos adiante da análise dos enunciados das tarefas de leitura, considerando que o “índice substancial do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário” (BAKHTIN, 2000 [1999], p. 320). O intuito do professor é que o aluno compreenda o enunciado e a partir dessa compreensão, produza outros enunciados como forma de resposta. Assim consideramos pertinente analisar como os enunciados podem interferir na compreensão dos alunos, considerando que um “enunciado com algum tipo de vaguesa pode gerar resultados não coincidentes com os objetivos esperados” (COSTA FILHO; BAZARIM, 2019, p. 326).

A seguir apresentamos a imagem da atividade de leitura que analisamos no presente trabalho, logo após, expomos a análise dessa atividade.

Identidade Cultural

Dentre as manifestações culturais do Nordeste brasileiro, os festejos juninos configuram como uma das maiores expressões da nossa identidade. Chegada ao Brasil pelas mãos dos portugueses, a festa religiosa da tradição católica cristã juntou as características regionais, as práticas do mundo rural e as tradições afro-indígenas, as credences e superstições e as comidas a base de milho. Representando assim, os costumes e tradições do povo nordestino.



The Parties of June

The Parties of June (as Festas Juninas) are festivities that take place in June in Brazil and are extremely popular throughout the country and among all social classes. Originally called joanina from São João, they celebrate the Catholic Saints: Saint Anthony – 13th June, Saint John – 24th June and Saint Peter – 29th June.

The church fair, usually with a charity bazaar, is called a quermesse. The festivities also celebrate rural life and feature typical dress, food and dance. They usually take

place in a large open space outdoors called an arraial and people dress up as farmers, or country folk (caipira) with straw hats and checked shirts or dresses. São João celebrates marriage, so couples dance a kind of square dance called a quadrilha which features a mock wedding with the bride and groom. June is the time of the corn harvest, so special dishes are prepared made with corn. Canjica is made from grated corn and coconut, boiled with water, milk, sugar and cinnamon. Pamonha is a sweet concoction of corn paste which is rolled and baked in fresh cornhusks. Pinhão, an edible pine seed is also very popular. A typical drink is the quentão. As the name suggests, this is a hot alcoholic drink with ginger and usually cachaça – a kind of rum made from sugar cane and commonly known as pinga. Bonfires and firework displays are also important features of these colourful two-week celebrations.

CARVALHO, Ulisses wehby de. Festa junina: como se diz “festa junina” em inglês. Disponível em: <https://www.teclasap.com.br/festa-junina/> Acesso em: 30 de maio de 2019

Text comprehension

1) Which saints does the Catholic church celebrate in June?

2) What is a quermesse?

3) How to say “caipira” in English? _____

4) It's a traditional drink at a Festa Junina... _____

5) How long does the Festa Junina last?

10 days

14 days

30 days

9) What is the main objective of that text?

to sell many items at the Festa Junina

to explain that many people dance a lot

to tell us about what Festa Junina is.

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Trataremos adiante da análise dos dados, inicialmente faremos a análise das tarefas que compõem a atividade. Em seguida analisaremos os enunciados *Identidade Cultural* e *The Parties of June*, considerando que o texto que compõe uma atividade de leitura se configura como parte extremamente importante.

As tarefas 1 e 2 são analisadas juntas pelo fato de apresentarem as mesmas características.

Tradução

- 1) Quais são os santos que a igreja Católica celebra em Junho?
- 2) O que é uma quermesse?

Podemos analisar esses enunciados sob dois pontos de vista, considerando que estamos focalizando o ensino de LE, considera-se a possibilidade do aluno entender que pode responder às tarefas 1 e 2 em língua materna ou em LI, já que os enunciados não apresentam orientação sobre isso. Porém, o recomendável para o ensino da LE é que as respostas sejam redigidas em LE, assim, consideramos que existe uma certa vagueza em relação a esse aspecto. Levando em conta a *situação* (ensino remoto mediado por portfólio) e *auditório* (alunos que não possuem outros meios para a comunicação com o professor), a falta dessa informação pode levar o aluno a uma ação não condizente com o objetivo do professor. Assim, pode interferir no resultado que será obtido através da atividade, tendo em vista que essa se configura como uma oportunidade para o aluno desenvolver a escrita em LI.

Em relação a escolha e disposição das palavras os enunciados são apresentados de forma clara, sendo de fácil compreensão para os alunos.

Tradução

3) Como dizer caipira em Inglês?

Tratando-se da escolha e disposição das palavras o enunciado é apresentado de forma clara, sendo de fácil compreensão para os alunos. Além disso, diferentemente dos enunciados anteriores, a tarefa 3 já aponta para a escrita da resposta em LI.

Tradução

4) É uma bebida tradicional em uma festa junina...

A utilização de reticências no final do enunciado nos leva a ideia de que ele não foi concluído, percebe-se que o objetivo é que o aluno complete o enunciado, porém diante do ensino remoto mediado por portfólio, visando evitar dúvidas a respeito do objetivo do enunciado, uma possibilidade seria a utilização de uma sequência injuntiva como (Complete a seguinte frase:). Portanto, tratando-se da escolha e disposição das palavras o enunciado apresenta aspectos vagos, além disso não apresenta injeção sobre o idioma que o aluno deverá utilizar ao adotar sua atitude responsiva.

As tarefas 5 e 9 são analisadas juntas pelo fato de apresentarem as mesmas características.

Tradução

5) Quanto tempo dura a festa junina?

10 dias 14 dias 30 dias).

9) Qual é o principal objetivo desse texto?

vender muitos itens na festa junina

explicar que muitas pessoas dançam muito

nos contar sobre o que é festa junina.

Em referência a escolha e disposição das palavras essas tarefas estão formuladas com marcas enunciativa claras, sendo de fácil compreensão para os alunos.

De maneira geral, o intuito dos enunciados dessa atividade de leitura é fazer com que o aluno responda a partir compreensão do texto. O fato desse apresentar enunciados que representam a vivência dos alunos, facilita a compreensão e atitude responsiva. Percebe-se que o objetivo da professor(a) é voltado para a compreensão do texto e a aprendizagem do léxico.

Ao passo que a interação se configura como um ponto central para a aprendizagem, consideramos pertinente verificar a presença de fatores que facilitam a interação discursiva. Iniciamos com a análise do texto utilizado como suporte para a aula de leitura, intitulado de “*The Parties of June*” (As Festas de Junho).

Tendo em vista que as festas juninas representam a cultura nordestina, “uma das maiores expressões da nossa identidade”, sendo consideradas as principais festas de muitas cidades da região nordeste, que representam momentos de festejos, alegria, colheita e fartura esse texto representa aspectos históricos e culturais dos alunos que vivem no Nordeste desde o nascimento ou

há muitos anos. Consequentemente, apresenta um assunto que faz parte da vivência de muitos alunos e enunciados que serão úteis para a produção de discursos e para a sua vivência cotidiana. Tendo em vista que, geralmente, a maioria dos alunos de uma determinada turma é composta por alunos nativos da região, neste caso, os estudantes são de Campina Grande-PB.

Essas características do texto representam fatores que contribuem para se conduzir um ensino de leitura na perspectiva de interação discursiva, que considera a subjetividade do sujeito, que é impulsionado por visões culturalmente adquiridas, ou seja, um sujeito leitor ideológico, atravessado “pelo outro, pelo olhar do outro”, situado em um determinado tempo e cultura, assim, carrega consigo marcas de sua sociedade. Pois, textos que têm significados para a vivência do aluno possibilitam um envolvimento maior destes com aquele, facilita a interação discursiva e participação crítica na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Esses fatores favorecem ao ensino de leitura na perspectiva dialógica da linguagem, a qual trata o signo como ideológico.

Assim, considerar os aspectos sociais, culturais e contextuais na condução da aula de leitura é primordial, para que, a partir da compreensão do texto, o aluno se sinta instigado a estabelecer relações e adotar uma atitude responsiva participativa, de valoração e ressignificação do texto. A interação discursiva se estabelecerá de maneira significativa a partir de textos que representem a cultura, a faixa etária, o universo de experiências dos alunos, ou seja, textos que dialoguem com o cotidiano dos alunos. Assim,

conclui-se que o texto utilizado como base para essa atividade de leitura de LE em uma perspectiva dialógica.

Voltando nosso olhar para as tarefas, visando agora refletir sobre a interação discursiva por elas implicada, conforme já mencionado, percebe-se que os enunciados estão voltados para a compreensão do texto e a aprendizagem do léxico.

Como já afirmamos, ao mediar a aprendizagem de leitura, esperamos que a partir da compreensão do enunciado o aluno se torne um interlocutor ativo, que reflita, questione, emita opiniões (concorde, discorde), apreenda e elabore pontos de vista, e assim, seja um sujeito ativo na interação discursiva. Essas relações dialógicas dos enunciados são inerentes a linguagem, por isso não basta ensinar a decodificar o código linguístico, pois ele, por si só, não possui significação. Em sua realização prática, o enunciado concreto, a língua não pode apartar-se do seu conteúdo ideológico.

Nesse sentido, quando pensamos em trabalhar o ensino de leitura de LI em perspectiva dialógica, estamos visando um ensino que difunda a língua e seus contornos ideológicos. Levando em conta a sociologicidade do enunciado concreto, seus elementos subentendidos, extraverbais (*situação, auditório, conteúdo*) essências para a significação do enunciado. Conforme já mencionamos, ancorados em Volóchinov (2017[1929]), todo discurso é *dialógico* e orientado para outra pessoa, essa orientação para o ouvinte pressupõe a consideração *sócio-hierárquica* existente entre os interlocutores.

Acreditamos, pois, que o contexto que envolve essa interligação entre professor e aluno, pressupõe o professor como agente comprometido com o processo de ensino e, dessa forma, cauteloso em suas ações, e que considere todas as sutilezas e detalhes do contexto social dos interlocutores, para, assim, promover a aprendizagem do aluno. Estendemos essa visão a elaboração de enunciados de atividades de tarefas escolares, considerando que “todos os enunciados serão construídos [...] do seu ponto de vista; as suas opiniões e avaliações possíveis determinarão tanto o som interior (ou exterior) da voz (entonação), quanto a escolha das palavras e a sua distribuição [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 276-277).

Portanto, enxergando no texto “*The parties of June*” uma ampla possibilidade para o professor mediar a formação de leitores críticos participativos, a atividade de leitura analisada pode ser ampliada, visando implicar no aluno a interação mais ativa, que o leve a refletir, se posicionar diante do conhecimento, formular argumentos bem fundamentados, criar, valor e ressignifica o texto.

Assim, o professor pode desenvolver uma abordagem de ensino ancorado na perspectiva dialógica de leitura da LE, pensando o enunciado concreto em seu todo, dotado de sentido, conteúdo e orientação social. Poderíamos incorporar a essa atividade outras tarefas, envolvendo reflexões sobre: relações socioculturais do texto com a região e a cidade do discente; características específicas das festas juninas da cidade do aluno, ou cidades circunvizinhas; celebrações feitas pela família (comidas típicas, fogueiras, brincadeiras...); aspectos culturais, históricos do texto;

enunciador, tempo, suporte de circulação; propósito comunicativo do enunciador; além da compreensão de que o significado desse texto será diferente caso ele circule em contextos históricos e socioculturais diferentes, como por exemplo em outros países.

Nessa perspectiva, o professor pode mediar a aprendizagem através da interação discursiva, considerando que o texto é objeto de movimento duplo que se caracteriza como resposta ao já dito e leva ao condicionamento de resposta solicitada e prevista Santos (2013). Assim, entendemos que o professor ao elaborar o enunciado de uma tarefa, já pressupõe e espera do aluno uma resposta que atenda a um objetivo pré-determinado. A atividade de leitura precisa ser pensada em suas mais simples sutilezas, na escolha do texto base e na elaboração do enunciado, as marcas enunciativas necessitam de clareza e riqueza de detalhes, para que o professor possa atingir o objetivo pretendido

Considerações finais

No desenvolvimento deste trabalho, que é resultado de uma pré-análise, inicial e parcial, do projeto da dissertação de mestrado que nos propomo a realizar junto ao PPGLE da UFCG, buscamos refletir sobre o papel do enunciado, enquanto instrumento de interação, e as implicações que esses podem representar para produção de outros enunciados e para o nível de interação discursiva. Foi possível perceber que fatores como a escolha das palavras, a maneira como elas foram dispostas, além da falta de algumas in-

formações podem influenciar na compreensão dos enunciados, e, conseqüentemente na atitude responsiva do aluno.

Acreditamos que a formulação de enunciados de atividades e tarefas de leitura influenciam no envolvimento do aluno com o texto e na interação verbal que se estabelecerá a partir dele. Nesse sentido, os enunciados precisam ter marcas enunciativas claras para evitar interpretação não coincidente com o objetivo do professor. Além disso, é importante que os enunciados instiguem os alunos a compreensão crítica e participativa. Nesse contexto, consideramos pertinente uma atenção maior para as formas de enunciação das tarefas, em especial as destinadas para o ensino em contexto remoto de modalidade impressa.

Porém, perceber que um enunciado possibilita interpretações não condizentes com o objetivo do professor, não é motivo para enxergá-lo apenas pelo lado negativo ou para descartar a tarefa, no processo de ensino e de aprendizagem é fundamental considerar que a interação discursiva se estabelece entre os usuários da língua por meio da compreensão dos signos, pelas relações de sentido e pela resposta a eles, assim enunciados com algum tipo de vagueza podem ser complementados para que se tornem suficientemente claros.

Além disso, considerando a interação como um ponto central para a aprendizagem, é possível ampliar as atividades de compreensão de texto, em busca de aproximar o conteúdo programático às vivências sociais dos alunos e pensar o enunciado que instigue o aluno a envolver-se com o texto e assim se torne um sujeito ativo no processo dialógico de interação discursiva.

Referências

ARAUJO, Denise Lino. *Enunciados de atividades e tarefas escolares modos de fazer*. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra de Melo. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1992].

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf Acesso em 31 mar 2020.

CORACINI, M. J. R. F. *Concepções de leitura na (pós-)modernidade*. In: PASCHOAL LIMA, R. C. C (Org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

ENDLICH, Ana Paula. *Bakhtin e a pesquisa documental de programas governamentais em educação*. Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória- ES, v. 23, n. 2, p. 54-65, jul./dez. 2017.

MOITA-LOPES, L. P. *Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.) *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

OLIVEIRA, M. C. L. *Apenas mais um modo de fazer Linguística Aplicada*. Unisinos: Calidoscópio, 2019.

OLIVEIRA NETO, Alvim. Antônio de. *Metodologia da Pesquisa Científica: Guia Prático para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos*. 3^a ed. rev. e atual. Florianópolis: Visual Books, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática*. São Paulo: SM, 2012.

PARAÍBA. *Plataforma de ensino e aprendizagem da Rede Estadual de Ensino*. Disponível em: <https://sites.google.com/prod/see.pb.gov.br/pbeduca>. Acesso em 26 nov. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. VECCHIO, Pollyanna de Matos. *Tecnologias digitais e escola: Reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagem na escola*. Educação na cultura digital. MEC, 2012.

SANTOS, E. S. S. *O Ensino da Língua Inglesa no Brasil*. Bahia: BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, 2011. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/0>> Acesso em 01 de abril as 10:30.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VIANA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B.; KLEIMAN, A. B. *A linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação*. Unisinos

XAVIER, Manassés Moraes. *Educomunicação em perspectiva dialógica-discursiva*. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande, PB: EDU-FCG, 2020.

Recebido em 27/05/2021.

Aceito em 19/06/2021.

Licenciado por



Expressões idiomáticas como recurso argumentativo em uma comunidade rural piauiense

Idioms as an argumentative resource in a rural community in Piauí

 Kezimária Maria de Sousa Silva

 Juscelino Francisco do Nascimento

Resumo: Este trabalho se direciona ao estudo das expressões idiomáticas colhidas na fala de moradores da zona rural de Patos – PI. Com este estudo, pretendeu-se identificar os idiomatismos presentes na fala dos patoenses, averiguar como essas expressões ocorrem em diferentes formas de comunicação, destacar com qual finalidade os falantes recorrem a essa unidade fraseológica e assinalar como esses aspectos lexicais valorizam a cultura e os costumes dos falantes. Pode-se concluir que as Eís, apesar de não fazerem parte de uma modalidade da língua que é regida por normas rígidas e privilegiadas pela sociedade, o seu estudo é de suma importância, uma vez que são oriundas da sabedoria popular e estão constantemente presentes na oralidade.

Palavras-chave: Expressões idiomáticas. Oralidade. Fraseologia.

Kezimária Maria de Sousa Silva. Graduanda em Letras/Português. Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. E-mail: skesyaz3@gmail.com

Juscelino Francisco do Nascimento. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, professor dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGEL), da UFPI; e em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: juscelino@ufpi.edu.br

Abstract: This work is directed to the study of idiomatic expressions collected in the speech of residents of the rural area of Patos - PI. With this study, it was intended to identify the idioms present in the speech patoense, to ascertain how these expressions occur in different forms of communication, to highlight the purpose for which speakers use this phraseological unit and to point out how these lexical aspects value culture and customs. of the speakers. It can be concluded that the Eis, despite not being part of a language modality that is governed by rigid norms and privileged by society, their study is of paramount importance, since they come from popular wisdom and are constantly present in the orality.

Keywords: Idioms. orality. Phraseology.

Introdução

Os estudos linguísticos reforçam que a língua é um organismo vivo e dinâmico, de modo que o seu uso, em diferentes contextos e situações, possibilita a sua transformação e sua dinamicidade. Nesse sentido, o indivíduo não a recebe pronta e definida quando nasce, mas é inserido em uma comunidade, com a qual interage em contínuo processo de construção e evolução. Assim, é por meio da língua que o sujeito vai ter o primeiro contato social com o mundo, e, por conseguinte, com a cultura, com as ideologias e com as identidades, tornando-se elemento fundamental para a comunicação linguística e social entre os sujeitos. Para corroborar essa afirmação, Bakhtin (1997, p. 107-108) afirma que

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Considerando essas ideias, infere-se o quão complexo é o sistema linguístico das línguas humanas, já que estas são mutáveis e dinâmicas, podendo se manifestar de várias formas em diversas situações. Um dos fenômenos que pertence a esse caráter dinâmico das línguas são as expressões idiomáticas (EI) ou idiomatismos. Um tipo de unidades fraseológicas, expressões idiomáticas são palavras ricas, provenientes do cotidiano das pessoas que refletem o lado dinâmico da língua e se adaptam às necessidades das situações comunicacionais, podendo desaparecer logo após o seu uso ou se consagrarem e se incorporarem ao inventário lexical da língua (ORTÍZ ALVAREZ, 2000).

Qualquer variedade linguística pode ser percebida por qualquer falante da mesma língua, podendo essas variedades serem prestigiadas ou estigmatizadas, como é o caso das expressões idiomáticas, que de acordo com Rodrigues (2010), são vistas como modos errôneos de falar, por não estarem relacionadas com o padrão culto da língua, estando inteiramente ligadas à oralidade e a situações recorrentes de uso.

Dessa forma, este trabalho se direciona ao estudo dessas expressões. As quais serão colhidas na fala de moradores da zona

rural de Patos – PI, em especial, aqueles que residem na Comunidade Morro da Onça. Com este estudo, pretendeu-se identificar os idiomatismos presentes na fala dos patoenses, averiguar como essas expressões ocorrem em diferentes formas de comunicação, destacar com qual finalidade os falantes recorrem a essa unidade fraseológica e assinalar como esses aspectos lexicais valorizam a cultura e os costumes dos falantes. Além disso, de modo geral, buscou-se analisar os significados das expressões ali observadas, bem como as suas formas de uso, a fim de comprovar que os falantes que as utilizam são independentes de classe social, idade ou nível escolar e ainda, as usam sem perceber, com a finalidade de dar mais expressividade ao seu discurso.

Ademais, demonstra-se ainda, que o uso das Eis não tem nada de errado ou algum desvio linguístico, ao contrário, que estas são os reflexos dos costumes de um povo e só categorizam ainda mais o caráter mutável e dinâmico da língua.

Sabe-se que a língua é uma das manifestações culturais que constitui a identidade de um povo, sendo que cada indivíduo depende dela para viver em sociedade. O Brasil contém apenas uma única língua oficial, no entanto, é um país que possui uma enorme diversidade linguística, se caracterizando, assim, como um país multilíngue e multidialetal. Dessa forma, este trabalho se interessa pela valorização de expressões idiomáticas, presentes na fala de moradores da zona rural de Patos -PI, especificamente os que habitam na comunidade Morro da Onça. Portanto, a pesquisa servirá como subsídio para a valorização dessas expressões, para perceber os significados sociais que estas carregam junta-

mente com o sentimento de identificação local, e especialmente para evitar compreensões errôneas e preconceitos acerca do uso dessas expressões.

Metodologia

Para a realização deste trabalho, foi feita uma pesquisa etnográfica, compreendendo-se ser a mais adequada para analisar as expressões idiomáticas presentes na fala dos moradores da comunidade Morro da Onça, em Patos – PI, e analisar os seus significados e a suas formas de uso em determinadas situações de fala. Sobre a pesquisa etnográfica, Erickson (1988, p. 1), afirma que

Os objetivos centrais da descrição etnográfica [...] são documentar e analisar aspectos específicos das práticas da fala, da maneira como se situam na sociedade em que ocorrem. O foco de atenção recai simultaneamente, então, nas situações sociais de uso, nos hábitos comuns e persistentes de uso e na organização linguística e comportamental específicas deste uso.

No que concerne à abordagem, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, se efetivando por meio de uma análise descritiva. O processo de coleta de dados foi realizado na Comunidade Morro da Onça, com falantes de diferente faixa etária, graus de escolaridade e diferentes classes sociais. A coleta foi obtida por meio de observações e de gravações de eventos de fala, sendo necessário a pesquisadora atuar junto aos interactantes, ora como observante ora como participante, a fim de evitar a situação de

automonitoramento no momento real de fala. Assim, a pesquisa foi realizada a partir das seguintes etapas:

a) levantamento bibliográfico, por meio de leituras e análises de livros, artigos, de modo a perceber a visão de outros autores acerca do tema deste trabalho;

b) realização de uma pesquisa de campo, para identificar os idiomatismos presentes na fala dos patoenses, bem como averiguar como se dá o uso deles em situações reais de interação;

c) gravações para recolher essas expressões idiomáticas que, posteriormente, foram transcritas e analisadas.

Fundamentação teórica

A língua não é apenas um instrumento utilizado para fins de comunicação, ela é também representação identitária, cultural e social de um povo, expressando as vivências e percepções dele. Um dos elementos linguísticos que carregam grande expressividade são as expressões idiomáticas. Estas são autônomas, possuem a própria estrutura morfológica, sintática e semântica, representando muito bem o sistema de valores de uma determinada comunidade linguística.

Todavia, apesar de possuir esse caráter expressivo, elas, por vezes, são deixadas de lado por não estarem incluídas nas normas da variedade padrão da língua, estando relacionadas com a sabedoria popular. Assim, é necessário que estigmas que cercam esse tipo de variantes sejam detidos a partir de um maior

conhecimento linguístico acerca do assunto, podendo estas serem compreendidas, respeitadas e valorizadas como um reflexo de uma dada comunidade.

Assim, antes de abordarmos os conceitos e características das Expressões Idiomáticas, primeiramente é necessário falarmos um pouco sobre a ciência a que as Eis pertencem. Dessa forma, aborda-se, no próximo tópico, um pouco sobre a Fraseologia e as unidades que a compõem.

Fraseologia

Antes de nos aprofundarmos sobre as expressões idiomáticas, é necessário entender qual o lugar que elas ocupam. Assim, nos dediquemos, neste tópico, ao estudo teórico da Fraseologia, no que diz respeito às suas definições e seus conceitos. Ademais, serão destacados, também, os tipos de Unidades Fraseológicas (UFs) e suas características, além da distinção entre as Eis e as demais unidades.

Desse modo, conforme Ortíz Alvarez,

[...] pode-se entender a Fraseologia como a combinação de elementos lingüísticos de uma determinada língua, relacionados semântica e sintaticamente, que não pertencem a uma categoria gramatical específica e cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos (2000, p. 73).

Nesse sentido, podemos dizer que os estudos dessa área são voltados para o léxico, especificamente para as unidades fraseo-

lógicas, que são construções formadas pela combinação de dois ou mais elementos, nos quais o significado é obtido por meio da junção do todo e não de forma isolada. Segundo a autora, as primeiras definições acerca da Fraseologia tiveram início na década de trinta, do século passado. Quanto a isso, Polivánov (1931), conforme Ortíz Alvarez (2000) destaca, não fez distinção entre os termos idiomatismo e fraseologia, e definiu que a posição que esta ocupa na área da linguagem, em relação ao léxico, desempenha o mesmo papel que a sintaxe em relação à morfologia.

Quanto à utilização do termo idiomatismo sem distinção de fraseologia, Ortíz Alvarez (2000) coloca que autores como Abakúmov (1936) e Dobrovolski (1990) fazem uma individualização entre ambos, sendo o idiomatismo um componente da fraseologia que se tratado afastamento entre as palavras que constitui as unidades fraseológicas e os seus significados iniciais.

Dessa forma, somente nos anos quarenta, com os linguistas russos e com o maior desenvolvimento de suas pesquisas nessa área, foi que a fraseologia se inscreveu como disciplina linguística. O primeiro linguista a se destacar e a classificar as unidades fraseológicas do ponto de vista funcional foi Vinogradov, quando pontuou que

A estreita relação que existe entre a fraseologia (idiomática) e a lexicologia está condicionada não só pela cercania estrutural dos conceitos das palavras e idiomatismos, mas também pelo movimento constante das palavras aos idiomatismos e dos idiomatismos às palavras (VINOGRADOV, 1938 apud ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 71).

Assim, de acordo com essas definições, podemos concluir que a fraseologia, como ciência, se ocupa do estudo das combinações dos elementos linguísticos de uma língua, que possuem relação sintática e semântica, mas não pertencem a nenhuma categoria gramatical específica. Além disso, é válido destacar que a fraseologia esboça a sabedoria de um povo, vivências do cotidiano real de cada sujeito. Logo, representa a identidade e a cultura, pois as unidades que se agregam a ela são oriundas do conhecimento da história e de um espaço social que, ao longo dos anos, traz experiências vivenciadas por diferentes gerações.

Na próxima seção, abordaremos as unidades fraseológicas e as suas especificidades, objeto de estudo da fraseologia.

Unidades fraseológicas

Quanto à conceituação das UFs, utilizamos como base, aqui, as definições apontadas por Ortíz Alvarez (2000), que segundo ela, alguns autores misturam o conceito de unidades fraseológicas. Para ela, essas unidades possuem diferenças que na prática não são mostradas. Desse modo, a fim de expor quais são essas unidades, conforme a visão da autora, e destacar as diferenças que existem entre elas, especialmente, entre as Eis e as demais unidades, iniciamos pela definição de Ei, que a autora apresenta:

Formam estruturas sintagmáticas complexas que resultam numa unidade lexical que se refere a uma realidade específica com um sentido particular. O significado delas resultante independe do significado dos lexemas que a compõem isoladamente. A exten-

são de sentido dessas unidades é metafórica (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 124).

Desse modo, o seu sentido é opaco, isto é, ele independe dos significados isolados de cada lexema, sendo ele gerado por meio da união de todos os componentes que compõe a unidade. O seu uso pode exercer várias funções como simplificar a complexidade de uma argumentação, podendo o falante ironizar ou sugerir algo que ele não ousa ou não queira se expressar de modo explícito.

Mostramos, a seguir, um quadro das definições de Ortíz Alvarez (2000, p.124-126) acerca dos outros tipos de unidades fraseológicas, colocando em destaque apenas as características de alguns tipos mais pertinentes para este trabalho.

Quadro 1 – Alguns Tipos de unidades fraseológicas e suas características

Unidade Fraseológica	Características gerais
Provérbios	Apresentam um certo grau de generalidade. Têm vida própria, são resultado de uma experiência longamente adquirida e de uma reflexão ponderada.
Frases feitas	Combinações fixas com traços formais e semânticos que não se explicam através das regras que regem uma combinação livre.
Gírias	Expressões próprias de determinados grupos sociais (estudantes, ladrões, etc.). Podem em pouco tempo deixar de ser usadas.

Colocações	Combinação lexical recorrente não idiomática, coesa, cujos constituintes são contextualmente restritos e de ocorrência arbitrária.
Locuções	Combinação lexical formando um sintagma que constitui uma unidade significativa e cujos componentes conservam sua individualidade fonética e mórfica.
Clichês	Desvio estilístico banalizado pela repetição. Toda expressão rebuscada que constitui um desvio de estilo em relação à norma e que se há vulgarizado pelo seu emprego bastante frequente.
Idiotismo	Modo de falar contra as regras comuns da gramática, mas próprio de uma língua.
Refrão	Apoia-se sobretudo, em evidências amplamente admitidas que parecem negar-se a toda possibilidade de discussão.

Fonte: Ortíz Alvarez (2000, p.124-126)

Para melhor ilustrar as diferenças entre as expressões idiomáticas e as demais unidades fraseológicas presentes no quadro acima, citamos alguns exemplos dessas unidades especiais da língua.

De acordo com Rodrigues (2010, p.22), a frase “Filho de peixe, peixinho é”, é um bom exemplo de provérbio, uma vez que apresenta “uma carga semântica bem significativa e com sentido completo, pois remete a alguém com as características físicas, morais e intelectuais de outra pessoa, ou demonstra igualdade em suas profissões”. Assim, conforme Ortíz Alvarez (2000), a principal diferença entre provérbio e expressão idiomática reside

no fato de que o provérbio é introduzido ao discurso ao modo que as EIs são partes integrantes do discurso, que se referem a situações precisas e necessitam sempre de um sujeito. Ainda de acordo com a autora, os provérbios carregam marcas moralistas que geralmente são transmitidas de pai para filho, resgatando, assim, um histórico de experiências vividas.

As frases feitas, como “um homem de pulso firme” (RODRIGUES, 2010, p. 22) são combinações fixas que exprime o que se quer dizer em poucas palavras, sendo a estabilidade ou fixidez uma característica idiossincrática, pois, “são reproduzidas por falantes de uma comunidade que as aprende e utiliza sem alterar seus elementos e sem decompô-las” (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 124).

Gírias, como “é nós na fita” (RODRIGUES, 2010, p. 22) são exemplos de frases utilizadas por um grupo de pessoas específicas (estudantes, adolescentes, entre outros). Elas se distinguem das EIs no fato de que estas pertencem a um estágio de cristalização, enquanto aquelas pertencem a um estágio de evolução da língua, podendo serem passageiras e perderem a usualidade, não se integrando, portanto, “em definitivo à língua, ou melhor, a um estado de língua, sincronicamente falando” (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 123).

Em se tratando das colocações, a frequência de “uso constante dessas unidades fraseológicas, resultantes da construção de um verbo específico com determinado complemento, leva à cristalização”. (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p.122-126) Dessa forma, essa unidade se trata da combinação entre dois lexemas que são carentes em idiomaticidade, e que não perdem o sentido particular

em função do todo. Ainda de acordo com a referida autora, frases como “cometer um crime” ou “proferir um discurso” são exemplos de colocações e, como já foram consagradas pelo uso dessa maneira, seriam incorretas se fossem colocadas como “perpetrar um crime” ou “declarar um discurso”.

Nas locuções, os sentidos dos elementos que a constituem se dão de forma individual, mesmo sendo oriundos da combinação desses elementos. Assim, sua função gramatical é totalmente explícita, podendo serem utilizadas como nexos sintáticos, como “no caso das locuções adverbiais com certeza = certamente; [...] das locuções verbais vou cantar = cantarei; [...] e as locuções adjetivas de mãe = materno; (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 123).

Os clichês são expressões típicas que foram banalizadas com o uso. De acordo com Ortíz Alvarez (2000, p. 123), “são frases construídas e transmitidas pela linguagem literária à comum, do que como expressões típicas banalizadas. Por exemplo, flor dos anos”.

No que concerne aos refrãos, estes geralmente são usados quando o falante quer se eximir da responsabilidade pessoal, como por exemplo, em “como vulgarmente se diz, como se costuma dizer, como dizia meu avô, etc.” (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 126).

Tendo o estudo das características inerentes das unidades fraseológicas sido realizado, podemos concluir que há uma imensa complexidade tanto em conceituá-las como em distingui-las. Rodrigues (2010) pontua que a maioria dos autores utiliza o aspecto semântico para fazer a distinção entre elas. Mas, apesar dessa complexidade que envolve as unidades fraseológicas, podemos dizer que estas, cada uma com suas particularidades, têm inten-

ções específicas para a comunicação e dividem culturalmente o saber social.

Dessa forma, dado todo o exposto acerca de algumas unidades fraseológicas, partiremos ao próximo tópico, no qual apresentaremos com mais profundidade as definições e as características de Expressões Idiomáticas, objeto de estudo deste trabalho.

Expressões idiomáticas: valorização identitária e cultural

A princípio, a língua tem como função essencial permitir a comunicação entre os integrantes de uma certa comunidade, de modo que, o que seja dito esteja de acordo com o contexto e, assim, possibilite o bom entendimento entre os interagentes. No entanto, esta não é a única e exclusiva função da língua, já que, em conjunto com a sociedade e a cultura “[...] constituem, na verdade, um único processo complexo ...” (BARBOSA, 1981, p. 158), que reflete as concepções, as ações e as ideias de um o grupo sociocultural, servindo como base para a identidade e para a diversidade lexical.

Entretanto, conforme Ortíz Alvarez (2000), muitas vezes os homens precisam se expressar emocionalmente ou sentimentalmente e não encontram palavras em seu repertório lexical que contemplem suas necessidades. Desse modo, acabam por lançar mão de combinatórias inusitadas, a fim de obterem o efeito de sentido desejado. Dentro dessas combinatórias, podemos encontrar as expressões idiomáticas, que são frutos da tradição cultural

de um povo, pois, ainda de acordo com a autora, se cristalizam e se propagam pela comunidade dos falantes.

Na acepção de Xatara (1998, p.170), “expressão idiomática é uma *lexia complexa* indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. Nota-se que a autora faz uso dos termos *lexia complexa* para se referir a unidades locucionais ou frasesais, que por sua vez são indecomponíveis, isto é, se apresentam como sintagmas complexos, sem paradigmas, cerceando, assim, sua estrutura e restringindo sua distribuição. Em outras palavras, “[...] uma característica própria das expressões idiomáticas é que elas apresentam um forte grau de fixidez, isto é, não podemos substituir as palavras que a compõe por outras, sem mudar sua ordem, nem intercalar outras palavras” (ILARI, 2001, p. 78).

As EI possuem caráter conotativo por ser passível de mutação semântica e, assim, se tornar viável para obter uma segunda significação a partir da soma de seus elementos sem considerar os sentidos particulares destes, pois, durante o processo de metáforização, cada elemento perde sua colocação nominativa própria e sua essência semântica, já que as expressões idiomáticas são vistas como um conjunto que vai possibilitar o alcance de uma nova função. Por último, as EI são cristalizadas, por serem consagradas pelo seu uso, se tornando estáveis em significação e, assim, sendo possível transmiti-las posteriormente às novas gerações. A partir dessa definição, seria possível confundir uma EI com qualquer outro elemento lexical heterogêneo, porém, já por esse caráter, Xatara afirma que não são expressões idiomáticas

As *locações* (ao lado, às pressas, desde que, etc.), *combinatórias usuais* (apoio incondicional, diametralmente oposto, gravemente doente, intimamente ligado, calor sufocante, etc.), *perífrases verbais* ou “*colocações*” com *verbos suportes* (bater em retirada, correr o risco, dar um passeio, etc.), *ditados* ou *provérbios* (Quanto mais se tem, mais se quer; Em terra de cegos, quem tem um olho é rei, etc.), *gírias* (escroto, mina, podre, etc.), *sintagmas terminológicos* (supremo tribunal federal, válvula redutora de pressão, etc.), que correspondem a um conceito restrito a uma determinada área científica ou técnica (XATARA, 1998, p. 152).

É importante frisar que as expressões idiomáticas são oriundas do conhecimento popular e estabelecem uma relação direta com a oralidade, sendo que, de acordo com Biderman (2011, p. 756) elas “vão sendo armazenadas na memória individual e na memória coletiva e passam a fazer parte do léxico da língua, uma vez que, “[...] qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades” (BIDERMAN, 2001, p. 179).

Dessa forma, compreende-se que as expressões idiomáticas são estruturas lexicais ricas, cristalizadas pelo uso, que simplificam a argumentação, possibilitando, assim, ironizar ou insinuar algo que não se deseja falar de forma direta. Ademais, vale ressaltar que elas fogem das regras gramaticais estabelecidas pelo padrão de norma culta da Língua Portuguesa, no entanto, “[...] não são, pois, um aglomerado de idiosincrasias lexicais, mas combinações estáveis com traços categoriais próprios” (XATARA, 1998, p. 151), convencionais e metafóricos.

Portanto, vemos que estudos sobre a língua, feitos de forma isolada dos elementos básicos – sociedade e cultura – não são capazes de explicar as ocorrências e as diversidades linguísticas. Quanto às EI, entende-se que elas, vão sendo armazenadas na memória coletiva e individual dos falantes e passam a fazer parte dos vocabulários destes, revelando as características de um povo e trazendo consigo referências culturais, bem como um conjunto de preceitos de uma determinada comunidade linguística.

Corpus

Propõe-se que é uma realidade deveras inquestionável que o Português Brasileiro possui uma gama incontável de variações, sejam diafásicas, diastráticas ou diatópicas, elucidando, assim, que o indivíduo tem total autonomia para fazer uso da língua da forma que achar melhor, conforme as normas de interação da sua comunidade. Cada local em que há um grupo de falantes, dispõe de realidades linguísticas distintas e com características próprias, que muitas vezes podem ser incompreendidas ou alvo de preconceitos por quem desconhecem a linguagem suas diversas formas de uso e de representatividade.

Nesse sentido, apresentaremos nesta seção o nosso *corpus*, que como já demonstrado, trata-se de expressões idiomáticas recolhidas da fala de moradores da zona rural de Patos do Piauí. A referida cidade está localizada na microrregião do Alto Médio Canindé, a cerca de 399 km da capital, Teresina, e apresenta uma

população estimada em 6.105 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Os dados, colhidos com moradores da zona rural, especificamente os da Localidade Morro da Onça, que está localizada a cerca de 25 km da zona urbana, foram levantados por meio de observações etnográficas e conversas informais sem limitação de tema. Assim, foram feitas gravações e estas foram transcritas e analisadas a fim de concretizar a pesquisa e chegar aos objetivos almejados.

A escolha dessa comunidade e da cidade foi feita pelo fato de a comunidade possuir um arcabouço cultural intenso, em que Expressões Idiomáticas são bem recorrentes. Para realizar as observações e gravações de voz, a pesquisadora inseriu-se na comunidade, a fim de registrar os momentos de interações linguísticas dos falantes de dado local. Vale ressaltar que a pesquisadora possui família no local, o que facilitou sua inserção para a realização da pesquisa.

Todas as conversas foram espontâneas e nenhuma foi idealizada, sendo ocorridas em situações interacionais nos fazendo perceber e compreender os recursos utilizados pelos falantes para se expressarem e provocarem o efeito de sentido desejado. Assim, para descrição dos eventos de fala, baseamo-nos em Costa (2016), o qual se baseia em Saville-Troike (1982). A transcrição contém indicações de processos fonológicos por adequações de escrita ortográfica. No entanto, não foi realizada nesta pesquisa transcrição fonética, nem uma análise de conversação, haja vista não ser o escopo da reflexão. Contudo, como se trata de uma abordagem situacional, em que pesam a cultura, a vivência e as

relações sociais transvestidas pelos usos da língua, optou-se pela escrita mais próxima à forma como os participantes falam.

Evento 01

Evento: Conversa informal na casa dos sujeitos. (Sujeitos do sexo masculino e feminino, ambos com vinte e três anos)

Ambiente: Casa dos sujeitos

Sujeito SM: ei nêga, pois tu credita que o dono daquele posto lá, tava cum corona?

Sujeito CL: Quem? O marido da professora?

Sujeito SM: Sim, pois aí tu credita que ele tava sintindo os sintomas, tava cum monte de dia e num disse nada a ninguém, ficou trabalhando o tempo todo, atendendo o povo. Disse que era cumedo do povo não ir mais botar gasolina lá, tu acha, aí só disse mermo quando não teve mais jeito, que teve que ser internado.

Sujeito CL: Marrapaz, aí o caba quer ganhar dinheiro e o povo é quem *paga o pato*, imagina só pra quantos ele num passou.

Evento 02

Sujeito SM: E tu dona, vai pro aniversário de seu Chico?

Pesquisadora: Deus me livre, com o tanto de casos de Covid que tá tendo por aqui, é melhor ficar em casa

Sujeito CL: É mermo, kerrinha, só *caçá sarna pra se coçá*, com essas coisas é mió *cada macaco em seu gai (galho)*

Evento 03

Evento: Conversa informal na casa de *MJ*. (Sujeito do sexo feminino com sessenta e três anos e sujeito do sexo masculino com vinte e seis anos) Ambiente: Casa de *MJ*

Sujeito JC: Pois Maria, pois eu tô *chegando*, uma boa noite!

Sujeito MJ: Tá cedo meu fi.

Sujeito JC: Deixar Maria ir descansar, que Maria andou muito hoje.

Sujeito MJ: Ô meu fi, andei mermo e é porque *da missa tu num sabe a metade*

Sujeito JC: (risos) E não Maria, pois eu vou lá então, uma boa noite.

Evento 04

Evento: Conversa informal na casa de *JD*. (Sujeito do sexo masculino com cinquenta e dois anos e dois sujeitos do sexo feminino, uma com quarenta e seis anos e outra com sessenta e três anos)

Ambiente: Casa de *JD*

Evento: Trecho de conversa informal a respeito do estado de saúde de um dos sujeitos

Sujeito MJ: Zé, e tu já tava se sentido mal e foi pa roça, no sol quente?

Sujeito MT: Aaah tia, e a tem jeito, sendurda ele pensa que tudo que ele passou foi pouco, aí agora tá aí, tonto, passou o dia

deitado, com dor de cabeça

Sujeito JD: Eita, mais essa muié num conta as coisa direito, fica só *caçando chifre em cabeça de cavalo*, caçando motivo pra brigar à toa

Sujeito MT: Brigar á toa não, vem dizer que tu num ficou mal, o dia todo deitado

Sujeito JD: Não. Eu fiquei mal, mas num foi assim também não, a dor de cabeça foi só na hora que eu cheguei, tomei um remedim, depois passou, e eu fiquei deitado pra descansá e não sentí de novo

Evento 05

Evento: Conversa informal na casa de *LB*. (Sujeito do sexo feminino com setenta e seis anos)

Ambiente: Casa de *LB*

Evento: Trecho de conversa informal

Pesquisadora: Tia, a Lucianinha ainda vem aqui?

Sujeito *LB*: vem nada minha fia, desde que um dia as cabra da mãe dela tava aqui dentro do quintal e eu peguei um pau e macetei “as venta” de uma, ela nunca mais vei aqui *Pesquisadora*: (risos) eeeita, e ela tava aqui na hora?

Sujeito *LB*: tava minha fia, aí mãe dela chegou mermo na hora tu credita? (risos)

Pesquisadora: E ela num disse nada?

Sujeito *LB*: Ora não, *abriu o eco* aí, e foi embora (risos)

As Eis destacadas nos eventos de fala acima ocorreram de maneira imprevisível e espontânea, sem que os falantes se dessem conta que estavam utilizando esses recursos linguísticos para se expressarem e causarem o efeito de sentido desejado com seu discurso. Ortíz Alvarez (2000, p.109) explana que é justamente na espontaneidade do uso das Ei, que está a maior riqueza destas, onde “a opacidade de seus elementos se manifesta através do conteúdo metafórico, condensado e presente em cada uma dessas frases.”

Análise do *corpus*

Antes de começar a análise, retomamos o pensamento de Xatará (1998), que diz que expressões idiomáticas são combinações complexas, metafóricas e, por conseguinte, apresentam um caráter conotativo. Desse modo, o estudo de suas metáforas se torna essencial, pois, assim como afirma Duarte Marques (1990, p. 156):

Usos metafóricos são usos comuns nas línguas. Diante de enunciados em que ocorrem metáforas, ou incompatibilidade entre os significados usuais de palavras, os falantes procuram, naturalmente, ajustar os significados das palavras ao contexto, à situação, a fim de entender, interpretar o significado global dos enunciados, sempre a partir do pressuposto de que o uso da língua em enunciados discursivos tem a finalidade de dizer alguma coisa, veicular significados que permitem a intercomunicação.

Assim, tendo em vista que os falantes vivenciam situações que os permitem adquirir uma visão de mundo, a interpretação das

expressões ocorre de acordo com a vivência desses indivíduos e possibilita a construção e formulação dos sentidos por parte dos falantes. Este fator diz respeito a mecanismos de fala em que as expressões idiomáticas e as compreensões acerca destas se inserem. Dessa maneira, compreende-se que:

A carga cultural que as expressões idiomáticas têm precisa ser analisada e interpretada, refletida nas metáforas, no sentido metafórico impregnado na expressão, daí a importância do contexto e uso, pois, a escolha de uma ou outra expressão pode provocar efeitos de sentido construídos social e historicamente (ORTÍZ ALVAREZ, 2018, p. 54).

Dessa forma, serão analisadas, nesta seção, alguns exemplos de expressões idiomáticas destacadas na seção *corpus* deste trabalho. Elucida-se que não fazem parte desta análise as variações de natureza fonética e sintática que porventura apareçam neste *corpus*, pois o objetivo geral desta pesquisa é analisar as expressões idiomáticas em suas formas de uso em determinadas situações.

No exemplo I, a expressão *paga o pato* tem uma simbologia de origem animal, na qual saber os significados de seus elementos individualmente não é o suficiente para saber o seu sentido metafórico, isto é, não basta saber o significado de *pagar* e de *pato* e não se trata da soma desses elementos, mas do seu sentido global, que conforme Riva (2009) se trata do fato de alguém “sofrer as consequências dos atos de outra pessoa”. Assim, quando o falante fez o uso dessa expressão, ele estendeu o seu sentido, se referindo à uma realidade específica com um sentido particular.

A segunda expressão em destaque, *caçar sarna pra se coçar*, possui seu sentido metafórico no fato de sarna e a coceira causada por ela ser um grande problema e muito incômodo para quem a contrai. Nesse sentido, a falante utilizou a expressão para se referir ao fato de, por conta própria, entrar numa situação problemática ao correr o risco de contrair a doença da Covid-19, causada pelo Novo Coronavírus. Outro detalhe importante nessa expressão, que pode causar dúvidas quanto a sua idiomaticidade, é o fato de, eventualmente, haver a possibilidade de nos depararmos com uma pequena variação no verbo, que ao invés de *caçar* podemos encontrar *procurar*. Essa substituição poderia não corresponder a um critério das Ei, já citado neste trabalho, que se trata da indecomponibilidade, onde não é permitido modificações ou variações em seu conjunto de lexias, a fim de não causar prejuízos à compreensão idiomática. No entanto, podemos observar que a substituição de *caçar* por *procurar* ou vice-versa não acarreta em perda de idiomaticidade, pois ambos pertencem a mesma classe gramatical (verbos), possuem valores similares e a mesma transitividade (verbos transitivos diretos). A esse respeito, Rodrigues (2010, p. 29) afirma que

[...] as modificações são limitadas, pois a EI não continuará com o mesmo sentido se uma classe gramatical for substituída por outra. Certamente, só será possível manter o sentido da expressão se o(s) verbo(s) que a compõem forem substituídos por outros verbos de valor similar e de mesma transitividade.

A expressão *cada macaco em seu gai (galho)*, analisada em seu sentido conotativo, percebe-se fortemente o seu valor metafórico e argumentativo, estando sua verdade idiomática ancorada na reflexão da linguagem que a falante faz, a fim de argumentar enfaticamente sobre o fato de cada um ficar em seu lugar, pois, em determinado contexto, esse ato evitaria maiores problemas. A falante faz uso dessa expressão por meio da partilha de um saber comum, dando ênfase e expressividade ao seu discurso argumentativo, pois, conforme Ortiz Alvarez (2000, p. 184) “[...] é necessário ressaltar também o valor argumentativo das Eis, isto é, o papel delas e a sua expressividade num discurso argumentativo e sobretudo na argumentação cotidiana. Elas constituem o pressuposto, aquilo que é partilhado pelos interlocutores, o saber comum”.

Tô chegando, destacada no terceiro evento de fala, é proferida no momento de despedida por *JC*, que poderia ter utilizado outras maneiras de se despedir, *como estou indo embora, estou saindo*, entre outros. A expressão proferida pelo falante é um tipo de unidade fraseológica, entretanto, não acreditamos que ela pertença ao grupo das Ei, mas, sim, das locuções, especificamente das locuções verbais. Locução Fraseológica “é um termo que quer dizer que se trata de mais de uma palavra formando um sintagma, uma unidade lexical que exprime um conceito e cuja função gramatical é explícita” (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 120).

Unidades fraseológicas do tipo Locuções não é o objeto de estudo deste trabalho, não sendo, portanto, do nosso interesse estudá-las aqui, mas é pertinente designar aqui a diferença entre elas e expressões idiomáticas, já que, em um primeiro momento,

no determinado contexto que a expressão *tô chegando* se encontra em destaque, podemos aferir que se trata de uma EI, pois o falante a utiliza para dizer que está indo embora e, assim, é possível que a ação do verbo *chegar* seja interpretada como desígnio de uma outra ação e não a sua própria. No entanto,

[...] uma expressão idiomática é composta por duas ou mais palavras não sendo apenas uma seqüência de elementos autônomos, pelo contrário, trata-se de uma seqüência que tem um significado global, não fazendo sentido se considerada literalmente. (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 120-121)

Logo, entendemos que, apesar de *tô chegando* estar sendo empregado para dizer que está saindo, o seu sentido é denotativo, pois o *chegando* se refere ao ato de chegar em casa ou a um outro lugar fora daquele que ele se encontra no momento atual do discurso.

Ainda no evento três, há em destaque a expressão *da missa tu num sabe a metade*, que, conforme Almeida (2019, p. 158) significa idiomáticamente desconhecer a maior parte dos fatos, isto é, quando uma pessoa pensa que sabe de tudo sobre algo, mas na verdade ela só sabe em partes. A falante, por meio do uso da EI, facilita a comunicação com o seu interlocutor, estabelecendo uma área comum para interação entre ambos, pois a locutora utiliza sua experiência com o mundo para dar mais expressividade ao seu discurso, e o interlocutor também recorre a sua experiência corpórea com o mundo para compreender o que está sendo dito, uma vez que, “as expressões idiomáticas oferecem dados

fundamentais sobre a organização conceitual do mundo que nos rodeia. Elas inserem-se no cotidiano e enriquecem as relações que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros” (ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 129).

A expressão idiomática, *procurando chifre em cabeça de cavalo*, presente no quarto evento é um bom exemplo de que os significados globais de estruturas como essas não dependem do significado individual dos lexemas que a compõem, pois, neste caso em questão, o resultado da soma literal desses significados não teria sentido algum, como também não acarretaria em seu sentido idiomático, que está metaforicamente ligada ao fato de “procurar problema onde não existe” (ALMEIDA, 2019, p. 193). Assim, com base em nossa experiência corpórea com o mundo sabemos que é impossível encontrar chifre em cabeça de cavalo, sendo a insistência em procurar totalmente inútil. Em outras palavras, abordando o sentido metafórico da expressão, ficar procurando problemas onde se sabe que são inexistentes é irrelevante e talvez, em determinadas situações, chega a ser constrangedor e impertinente.

A expressão *abrir o eco*, do quinto evento, conforme Fontes Filho (2006, p. 16) é típica da região nordeste, e se refere ao ato de gritar ou fazer estardalhaço quando não se concorda com alguma coisa. Para Rodrigues (2010, p. 31), essa expressão é bastante utilizada “por um número grande de usuários e consagrada pelo uso, ainda que seja, mais presente em determinados contextos e entre alguns falantes”, se caracterizando, portanto, como expressão idiomática.

Nesse sentido, sob uma visão geral da análise das expressões recolhidas, podemos dizer que as Eis fazem parte da herança cultural de um povo, que aos poucos vão se cristalizando e sendo transmitidas de geração para geração e aprendidas de cor, se tornando um forte instrumento enriquecedor da linguagem e um conhecimento compartilhado entre as pessoas. Pois, como percebemos nos eventos de fala, os enunciadores utilizaram as Eis em seus discursos de forma espontânea e natural, fato que não causou estranhamento nos interlocutores, uma vez que tais expressões também fazem parte de seus saberes e são bem compreendidas em seus contextos de uso.

Considerações finais

Com este estudo, buscou-se entender o que são as expressões idiomáticas e como estas contribuem para a dinamicidade, valorização e manifestação da língua. Compreendeu-se que as Eis fazem parte de um conhecimento comum e se fazem representar como um elemento importante para desenvolver uma argumentação e, por conseguinte, para enfatizar ou esclarecer alguma coisa dentro do discurso. Com isso, entendemos que, embora seja um ato inconsciente e espontâneo, o falante que profere uma expressão idiomática tem uma intenção argumentativa, um interesse subjetivo em convencer o outro com suas palavras e conduzi-lo a uma certa conclusão.

Constatou-se, ainda, que as pessoas que recorrem às expressões idiomáticas para dar mais expressividade ao seu discurso o

fazem independente de classe social, faixa etária ou escolaridade. Isso demonstra que, assim como outras marcas linguísticas, as Eis e o seu uso representam a cultura e a identidade de um povo, bem como o seu sistema de valores.

Dito isso, conclui-se que as Eis, apesar de não fazerem parte de uma modalidade da língua que é regida por normas rígidas e privilegiadas pela sociedade, o seu estudo é de suma importância, uma vez que são oriundas da sabedoria popular e estão constantemente presentes na oralidade. Nesse sentido, elas são fenômenos linguísticos que estão diretamente ligados à cultura, ao fenômeno social histórico e à identidade de um povo, já que “[...] a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 1981, 124). As metáforas são reflexos de informações culturais de um dado contexto histórico e da natureza psicológica das escolhas dos falantes. Ademais, são conhecimentos partilhados e compartilhados entre gerações, entre o ontem e hoje, refletindo pensamentos, valores e princípios, além de contribuir para a sustentação da identidade e para a diversidade léxico-cultural.

Referências

ALMEIDA, J. João. *Dicionário aberto de calão e expressões idiomáticas*. Natura diUminho, 2021. Disponível em: <<https://natura.di.uminho.pt/~jj/pln/calao/dicionario.pdf>>. Acesso em: 09/06/2021

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBOSA, M. Aparecida. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. São Paulo: Global, 1981.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. Lexemas e lexia. Lexias simples e complexas. In: _____ *Teoria linguística: Teoria Lexical e Linguística Computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 169-178.

BIDERMAN, Maria. Teresa. Camargo. *Unidades complexas do léxico*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4603.pdf>.>,2011. Acesso em 23 de dezembro 2020.

COSTA, Luigi S. Conrado da. *Um estudo sociolinguístico da fala de adultos do bairro Matias em Elesbão Veloso – PI*. Wordpress, 2016. Disponível: em: <<https://tccclvufpi.files.wordpress.com/2017/02/tcc-luigi-1.pdf>> Acesso em: 01/06/2021.

DUARTE MARQUES, Maria Helena. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1990

ERICKSON, Frederick. *Ethnographic description*. In: Sociolinguistics. Berlim e N. York: Walter de Gruyler, 1988.

FONTES FILHO, A. *O dito pelo não dito: dicionário de expressões idiomáticas*. São Paulo: Libra Três, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Panorama – Patos do Piauí*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/patos-do-piaui/panorama>, 2017. Acesso em 23 de janeiro de 2021.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: brincando com a semiótica*. São Paulo: Contexto, 2001.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. (2000). *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. Expressões idiomáticas e campos semânticos: significado ana(lógico)? In: *Revista Guavira Letras*, Mato Grosso do Sul, v. 14, n. 27, 2018, p. 47-61.

RIVA, H. C. *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas da língua portuguesa do Brasil*. 2009. 311 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

RODRIGUES, Gislaíne. *Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da língua portuguesa no ensino fundamental*. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2010.

SAVILLE-TROIKE, M. *The ethnography of communication: an introduction*. Basil Blackwell Publisher Limited 108 Cowley Road, Oxford OX41JF, 1982.

XATARA, Cláudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. In: *Alfa—Revista de Linguística*, São Paulo, v. 42, n. esp. 1998, p. 147-159.

Recebido em 30/05/2021.

Aceito em 22/06/2021.

Licenciado por



Práticas discursivas na aula de leitura: mudanças significativas para o ensino de linguagem

Discursive practices in reading class:
significant changes to language teaching

 Danúbia Barros Cordeiro

 Linduarte Pereira Rodrigues

Resumo: O objetivo desse texto é discutir acerca das práticas de ensino de linguagem sob a orientação das teorias discursivas. Traz uma reflexão sobre a prática da leitura em sala de aula e a relevância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais para o desenvolvimento de uma visão plural do aluno. Tal abordagem foi balizada nas reflexões sobre as práticas discursivas e de leitura apresentadas por Voloshinov/Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2004), a proposta de aula interativo-comunicativa de Cicurel (1991) e o trabalho com gêneros textuais no ensino de linguagem (MARCUSCHI, 2008), entre outras discussões e teóricos. Enfatizou-se a necessidade de mudanças significativas que muito

Danúbia Barros Cordeiro. Doutora em Linguística e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, *campus* Guarabira. Membro do Grupo de pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). E-mail: danubia.cabral@ifpb.edu.br

Linduarte Pereira Rodrigues. Doutor em Linguística e Professor Departamento de Letras e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). E-mail: linduartepr@gmail.com

influenciariam a prática docente na aula de linguagem.

Palavras-chave: Práticas Discursivas. Ação Docente. Aula de Leitura. Gêneros textuais.

Abstract: The aim of this text is to discuss about language teaching practices under the guidance of discursive theories. It brings a reflection on the practice of reading in the classroom and the relevance of working with the diversity of textual genres for the development of a plural vision of the student. This approach was based on the reflections on the discursive and reading practices presented by Voloshinov/Bakhtin (1997), Schneuwly and Dolz (2004), the proposal of an interactive-communicative class by Cicurel (1991) and the work with textual genres in the teaching of language (MARCUSCHI, 2008), among other discussions and theorists. The need for significant changes that would greatly influence the teaching practice in the language class was emphasized.

Keywords: Discursive Practices. Teaching Action. Reading Class. Textual genres.

Introdução

No contexto atual, a educação tem enfrentado inúmeros desafios, em especial, no que diz respeito ao ensino de linguagem para se atingir objetivos positivos. Por vezes, a metodologia empregada é constantemente questionada, como se existisse uma fórmula mágica para incluir o aluno nesse processo de ensino-aprendizagem.

Com base em algumas leituras teóricas, surgiu este estudo que pretende demonstrar que há mudanças sócio-históricas e teóricas que alteram significativamente o ensino de linguagem. Uma

das principais mudanças, e sobre a qual nos debruçaremos, é a inclusão do sujeito na história e do discurso nas questões linguísticas, a qual se deu com a fundação da teoria da Análise do Discurso a partir da publicação da *Análise Automática do Discurso*, de Michel Pêcheux, em 1969 (GADET, 1979). Esta inclusão põe por terra o foco exclusivo na língua, tida como autossuficiente, o que era sustentado pela Linguística Estruturalista.

Situar o sujeito no centro das reflexões linguísticas significa voltar-se para o exterior da língua, para a produção sócio-histórico-cultural. Ou seja, é levar em consideração as condições de produção discursiva e seus atravessamentos ideológicos e interdiscursivos. Com isso, tem-se agora um objeto dinâmico e heterogêneo – o discurso, o qual deve ser trabalhado no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, levando em consideração que a flexibilidade educativa é uma forte forma de ação, uma vez que a mente encontra-se aberta a tornar significativa as atividades desenvolvidas.

Assim sendo, torna-se importante o trabalho em sala de aula com as inúmeras práticas discursivas, em especial, através da diversidade de gêneros textuais, mediante uma ação educativa voltada para a reflexão crítica da linguagem, que visa tornar a aprendizagem um instrumento a ser utilizado nas mais diversas atividades de uso da linguagem. Como apoio para despertar essa nova visão, destacamos o livro didático, que antes era arcaico e tornava a ação educativa repetitiva, mas que hoje é apoio ao desenvolvimento das atividades linguageiras, trazendo também para o centro de suas abordagens as questões discursivas.

Pretendemos mostrar que esse novo direcionamento permite que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem seja repensado a partir da inclusão de novos objetos de estudo: o discurso, o sujeito, a história, lançando um olhar para as práticas discursivas que circulam no campo social.

De teorias linguísticas a práticas discursivas em sala de aula

A aula de linguagens deve ser vista como um espaço que favorece a comunicação/interação dos membros da sociedade escolar, que propicia a formação do cidadão e que realiza o ensino-aprendizagem da língua falada e escrita, cujas bases devem ser o texto e o discurso. Mas, para que de fato possamos construir esse perfil é necessária uma mudança filosófica na prática docente, é preciso que o professor amplie seus horizontes teóricos e passe a fazer uso de outros objetos no ensino de linguagem, não se limitando, apenas, à língua e à gramática.

Para tanto, não basta apenas fazer atividades de leituras, compreensão de textos, uso de gêneros textuais se o foco do ensino permanecer na língua sob a perspectiva estruturalista. É preciso que aconteçam aulas planejadas e que leitura inclua o papel do sujeito nos discursos, o contexto sócio-histórico, a retomada de discursos anteriores (interdiscursividade), etc. Assim, é importante, nesse planejamento, definir o papel do professor enquanto mediador, e o papel do aluno como coautor da construção dos conhecimentos formativos. Por fim, faz-se necessário, ainda, o trabalho com práticas linguístico-discursivas próprias do cotidiano

dos alunos, a fim de que estes possam refletir sobre suas atividades e atuações enquanto sujeitos produtores e reprodutores de discursos. Isso porque, antes de tudo, a língua é um fenômeno social. Sobre isso, Voloshinov/Bakhtin (1997, p. 126) diz que

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução.

À medida que Voloshinov/Bakhtin (1997) vincula a realidade da língua ao social, ele também insere o sujeito nas reflexões linguísticas. Para o linguista, o sujeito é ativo, age na interação com o outro, traz para a língua a condição de funcionalidade e a discursividade. Segundo o mesmo, toda atividade linguística está condicionada a uma interação, havendo sempre “um que diz” e outro “para quem se diz”.

Assim, a fim de que possamos pensar uma prática docente nos moldes que esboçamos anteriormente, é preciso que as atividades de leitura/compreensão de textos/discursos estejam ancoradas não apenas na Linguística de Texto, mas também nas teorias do discurso, a exemplo da Análise do Discurso de linha francesa e do Interacionismo Sócio-Discursivo.

Teorias e práticas de leitura na aula de linguagem

Que a linguagem tem papel relevante nas práticas sociais parece não haver dúvidas. Contudo, de acordo com Cicurel (1991), a escola deve estar ciente de seu papel, repensar a importância do ensino-aprendizagem na formação do cidadão crítico e rever o processo de ensino de linguagem, pois isso parece não estar ainda tão evidente em sala de aula.

Para Schneuwly e Dolz (2004), relatórios de aulas de linguagem mostram que a prática de leitura, por exemplo, ainda acontece de maneira mecanicista; que o ensino de leitura se resume à leitura em voz alta ou à leitura em silêncio e que a entrada no texto, quando ocorre, é para o aluno identificar elementos linguísticos. Isso tudo apenas ratifica a hipótese de que as teorias linguísticas contemporâneas ainda estão distantes de se realizarem como práticas em sala de aula. Por isso, Schneuwly e Doly (2004, p. 87) se expressão da seguinte forma: “Defendemos a idéia de que o encontro do autor com o leitor via texto deve ser planejado, ensinado e ancorado na Linguística do Texto e na Análise do Discurso”.

De acordo com os autores supracitados, durante a aula de leitura/compreensão de textos e de discursos, dos dois tipos de modelos de leitura, sobressaem-se os modelos integracionistas e os modelos sócio-psicolinguísticos da leitura. O primeiro porque dá conta da interação autor x leitor, via texto, e o segundo porque dá conta da situação de formação de leitores na aula de língua materna. Dessa forma, a linguagem escrita deixa de ser

compreendida como uma imagem em espelho da linguagem oral e, também, deixa de ser compreendida como um objeto fragmentável, desprovido de funções sociais. Entram, então, em evidência as funções de comunicação. Assim, em vez da competência linguística universal, da comunidade homogênea, imutabilidade e normatividade da língua, temos a competência comunicativa diferencial, as funções da linguagem, o falante ouvinte real, a variação e a mudança linguística. Aqui já conseguimos vislumbrar a inserção do sujeito na história como objeto a ser analisado nos processos de ensino.

Hymes (1967) também contribuiu para a construção desses modelos, por exemplo, quando sugeriu uma competência comunicativa que, por ser baseada no contexto social do sujeito, não poderia ser universal. A competência, segundo ele, consistia não apenas no saber sobre a língua, mas em como usar esse saber em situações reais de comunicação. A leitura, nessa perspectiva, é um processo perceptivo e cognitivo, isto é, um processo que possibilita ao leitor acionar as informações do texto e as informações que o leitor tem em mente. Nessa concepção, o ato de ler é um evento que envolve um indivíduo, um texto e um discurso particular, num momento específico, em circunstância também específica, num contexto social e cultural específicos, como parte da vida envolvente do indivíduo e do grupo, conforme postulava Rosenblat (1978).

Bagno (1992) também sugere que a linguagem seja vista como um instrumento formador de consciência, pois é necessário que o leitor faça uma reflexão sobre a sua condição como um ser so-

cial, para que alcance a qualidade de leitor crítico, transformador, ativo e competente, pois parece faltar na escola uma dimensão que dê conta do leitor que, ao apropriar-se criticamente da linguagem, reflita sobre a sua realidade.

Assim, como os modelos anteriores, os modelos sócio-psicolinguísticos de leitura recebem como referencial o processo contínuo, complexo e dinâmico, que acontece em rede de forma transacional, e que por não ser entendido como produto acabado, inalterável, melhor representa a situação da leitura. É justamente nesse processo que o professor assume: o papel de mediador dos conhecimentos nos modelos sócio-psicolinguísticos. Nesta visão, não basta entregar um texto e pedir para o aluno ler em voz alta ou em silêncio, pois na sala de aula, o professor não apenas assume o papel de leitor, ele atua de forma significativa na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKI, 1998), como formador de leitores. E, como tal, precisa conhecer teorias que possam subsidiar atividades de leitura para melhor desempenhar o seu papel.

Esta concepção de leitura põe em evidência o processo de comunicação/interação, porque a mediação se realiza na/pela linguagem. Por essa razão, é relevante ressaltar que no momento da comunicação, não é suficiente apenas o saber dizer (que está relacionado ao aspecto cognitivo), mas também, o saber fazer e as estratégias (que estão relacionadas à prática), mesmo porque comunicar implica o fato de que os membros de uma sociedade interagem em uma situação de comunicação, considerando as posições sociais e dando vida aos papéis representados (VION, 1992).

Tecendo considerações a respeito dos conhecimentos necessários a esse profissional, Perrenoud (1999) afirma que o professor precisa ter conhecimentos condicionais (os que determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais) e os conhecimentos procedimentais (os que descrevem os procedimentos a aplicar para obter-se algum tipo de resultado). Assim, todo conhecimento necessário para a prática docente é importante, conforme a proposta de aula interativo-comunicativa de Cicurel (1991), porque o professor tem um papel fundamental na aula de linguagem: mediar os saberes escolares em prol da formação contínua do seu alunado.

Contribuições das teorias linguísticas para a prática de leitura/compreensão de textos e discursos em sala de aula

A proposta de aula interativo-comunicativa de Cicurel (1991) é constituída de quatro etapas. É na terceira etapa, quando a autora aborda as possibilidades de entrada no texto, que se percebem as contribuições teóricas situadas no âmbito da Linguística do Texto e da Análise do Discurso. Para a autora, a organização dessas etapas deverá pautar-se não somente nos objetos de aula de leitura, mas, ainda, considerar o contexto discursivo/comunicacional, o texto/discurso selecionado (e sua situação de produção) e o leitor, além de outros elementos envolvidos no evento.

A *primeira etapa* da aula, exposta por Cicurel (1991), consiste em orientar e ativar os conhecimentos prévios para facilitar a leitura. Essa etapa compreende a utilização de três técnicas:

O acionamento dos conhecimentos prévios = quando o professor faz questionamentos aos alunos, com o objetivo de acionar seus conhecimentos prévios sobre o assunto;

O cenário de antecipação (uma consequência da primeira técnica) = a formação do *script* ou cenário acontece quando o leitor já conhece a situação tratada no texto no uso dessa técnica, o professor deve acionar cenários que estão guardados na memória do leitor, de forma que ele possa estabelecer relações, fazer associações, usando a memória episódica do aluno;

A associação de ideias a partir de palavras-chave = nesse caso, o formador de leitores deve proporcionar uma situação em que o leitor possa utilizar palavras-chave que permitam associações.

Nessa etapa de leitura, o encontro do leitor com o autor ainda não ocorreu, sua importância justifica-se pelo fato de possibilitar ao aprendiz a formulação de hipóteses que serão confirmadas ou não na sequência da atividade de leitura.

A *segunda etapa* da aula caracteriza-se pela observação e antecipação. O objetivo do formador de leitores é fazer com que o aluno se familiarize com o texto. Essa etapa ainda é considerada como pré-leitura, na concepção de Cicurel (1991).

A *terceira etapa* da aula remete ao ato de ler com um objetivo. Trata-se de uma leitura criteriosa. O formador de leitores deve pedir aos alunos para confrontarem as hipóteses levantadas no início da leitura com as informações do texto. É possível selecionar uma ou várias entradas no texto, isso favorece uma interação

entre as novas informações e aquelas trazidas pelo texto. Para cumprir essa etapa, a autora apresenta vários momentos de entrada no texto:

- a) Uma entrada segundo a arquitetura discursiva = Questiona-se o tipo de texto e de gênero textual.
- b) Uma entrada baseada na procura de elementos correferenciais = Caracteriza-se pelo fato de o leitor observar os elementos de coesão e coerência textual, na expectativa de melhor compreender as articulações discursivas.
- c) Uma entrada baseada na intenção de comunicação = Reconhecer-se o ato de fala mais importante e o mais secundário. Assim, também se tornam pertinentes as situações de comunicação, os membros do evento comunicacional e seus respectivos papéis e o objetivo da comunicação.
- d) Uma entrada pelas marcas enunciativas = As marcas enunciativas dão pistas para que o leitor entenda as modalidades apreciativas que manifestam a opinião do escritor. Podemos, também, constatar a presença do escritor a partir do uso dos pronomes pessoais (eu/nós).
- e) Uma entrada pelos articuladores = Além dos elementos de coesão do tipo anafórico e catafórico, temos, também, articuladores transfrásticos, sugerindo causa, tempo, lugar etc.
- f) Uma entrada situacional = Essa entrada considera a origem do texto, o suporte, o lugar de distribuição. O formador deverá

estar atento para trabalhar o emissor, o receptor, o objetivo da mensagem e os índices que permitem saber onde as mensagens circulam.

g) Uma entrada apoiada nas citações do texto = Esse tipo de entrada permite ao professor apresentar as marcas tipográficas. Faz com que se reconheça o autor e a fala, onde ela foi emitida, qual o público a que se destina e a modalidade de produção (oral ou escrita).

h) Uma entrada baseada na progressão temática = Para a construção de um texto, faz-se necessário introduzir elementos novos. Esse tipo de entrada possibilita ao professor mostrar a progressão temática e os modos de organização textual, fazendo com que o leitor esteja atento para a hierarquia textual, para a estrutura global.

A *quarta e última etapa* da aula, proposta de Cicurel (1991), vai tratar do tempo que se tem para reagir e refazer as ligações dos conhecimentos. Nesse momento, o leitor defende seu ponto de vista. Assim, percebe-se que o texto e o discurso estudados passam a ser o ponto de partida para uma reflexão e aprofundamento. Dessa forma, a compreensão não é mais a do autor do texto, nem a do leitor, nem mesmo a do professor formador de leitores, mas uma nova interpretação constituída na própria prática comunicativa do aluno que começa a figurar como produtor de textos.

Refletindo sobre formas possíveis de entrada no texto

Segundo Leurquin (2001), os dados coletados e analisados em relatórios de observação de aula, pesquisas realizadas especificamente em sala de aula de linguagem, revelam que há, de fato, uma dificuldade de planejar e realizar uma aula interativo-comunicativa de leitura. Sem alternativas para sair da dificuldade, o professor entrega um texto aos alunos e pede-lhes para ler em voz alta ou ler em silêncio; faz questões sobre o conteúdo adaptado no texto e dá por encerrada a aula de leitura. Ele acredita que, dessa forma, está contribuindo positivamente para a formação do leitor crítico.

O que torna a proposta aqui em análise diferente de outras que tratam de leitura em sala de aula e, possivelmente, reveladora de ações pedagógicas relevantes para uma toma de atitude em âmbito escolar, é o fato de que, conforme Cicurel (1991), há diferentes possibilidades de interagir com o autor do texto, o que nos leva a propor um melhor planejamento para a aula de leitura.

Em particular, retomaremos a terceira etapa proposta por Cicurel (1991) anteriormente, enfatizando que é no momento em que o ato de ler é encarado pelo professor como resultado de objetivos claros dos leitores alunos (o fato de encarar a leitura como algo criterioso), que o professor atua como mediador na construção dos conhecimentos, não mais apenas acionando conhecimentos sobre o conteúdo do texto, mas permitindo que o discurso envolva o leitor, atualize-se na prática leitora de cada um socialmente.

Nesta perspectiva, as entradas no texto apresentadas podem ser divididas em dois tipos: uma baseada em elementos linguísticos (entrada segundo a arquitetura discursiva, baseada na procura de elementos correferenciais pelos articuladores, apoiada nas citações dos textos; e outra baseada em elementos pragmáticos, fundamentada na interação de comunicação pelas marcas enunciativas, pela situação na progressão temática). O primeiro grupo reúne entradas totalmente ancoradas por elementos linguísticos, completamente desvinculados do contexto de produção textual/discursiva. Essa orientação didática minimiza, por exemplo, o papel que tem os elementos correferenciais, dos articulados na construção do discurso. Ela vai de encontro a outro entendimento que diz que

Qualquer que seja o tamanho das unidades linguísticas (do fonema ao texto), elas devem ser tomadas, em última instância, como condutas humanas (ou como propriedades das condutas humanas), cujas condições de aquisição e de funcionamento buscamos estudar (BRONCKART, 1999, p. 13).

A compreensão de um ensino de linguagem, entendida por esse viés, decore da abordagem interacionista sócio-discursiva, cuja proposta se alimenta na integração das ciências humanas e tem em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são os resultados de um processo histórico e social, o que também situa o sujeito para o centro da análise.

O Interacionismo Sócio-Discursivo, em sua construção teórica, recebe influências de Hegel (quanto ao caráter fundamental-

mente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano); de Marx e Engel, no tocante ao papel que os instrumentos e o trabalho desempenham na construção da consciência; de Spinoza, para tratar do pensamento monista emergentista; de Durkheim, Bourdieu e Moscovici, para estudar os modos e fundamentos sociais; de Habermas, para tratar do agir social; de Voloshinov/Bakhtin, para tratar da análise e tipos textuais/discursivos; de Foucault, para dar conta das questões do sujeito e da formação social; de Vion, para tratar da interação social; e de Vygotski, que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia.

É com base nessa abordagem (integracionista sócio-discursiva) que é retomada a proposta de Cicurel (1991), bem como são sugeridos alguns encaminhamentos. Inicialmente, é preciso entender a necessidade de avançar, no sentido de articular teorias linguísticas às práticas em sala de aula. Propõe-se, pois, que esse avançar aconteça através das entradas nos textos/discursos. Mas essas entradas devem ser a partir de sequências didáticas, isto é, de um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, verbal ou não verbal, considerando as especialidades da situação de produção e de leitura e das dimensões essenciais dos textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

É, também, importante sistematizar as entradas pelo viés da Análise do Discurso, a fim de que sejam observadas as exterioridades do texto/discurso, já que é esse contexto teórico que reúne melhores condições de uma aula interativa/comunicativa.

Trabalhar nessa perspectiva exige que o texto seja entendido como um folhado constituído de três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto (trata dos tipos de discurso), os mecanismos de textualização (consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coesão e coerência temáticas) e os mecanismos enunciativos (Quais os papéis dos sujeitos enunciadores? Quais são as vozes que aí se expressam? Quais os atravessamentos discursivos?) (BRONCHART, 1999).

Visando, mais diretamente, a orientar a interpretação dos textos/discursos, a sugestão é que essas três camadas constitutivas do texto sejam pistas para possíveis entradas nos textos, conforme a terceira etapa de leitura proposta por Cirurel (1991). Por fim, observa-se que a terceira etapa da aula de leitura está diretamente relacionada à concepção sócio-psicolinguística da leitura, porque todas as atividades possíveis para assegurar a realização das sequências didáticas são constituídas pelo formador de leitores. Nesse momento, o professor assume o papel de mediador, de formador de leitores, inclusive, preparando o material de entrada no texto.

A Análise do Discurso e a prática de leitura em sala de aula

A fim de prosseguir com as sugestões da associação de teorias linguísticas e das atividades com a linguagem no universo da sala de aula, faz-se referência a uma perspectiva discursiva contemporânea: a Análise do Discurso (AD).

A Análise do Discurso de linha francesa surgiu na França, no final da década de 60, fundada por Michel Pêcheux e seu grupo de pesquisadores, como uma proposta teórica da leitura que se opunha à forma tradicional que buscava no conteúdo do texto aquilo que o autor quis/queria dizer; ou seja, contrapõe-se a uma concepção de leitura conteudística, que procurava descobrir as ideias que o autor do texto pretendia transmitir em tal texto. Tal concepção visava descobrir um sentido para o texto e a interpretação teria de ser fiel às ideias do autor. Principalmente, em se tratando de textos considerados não literários, que tinham por característica principal e diferenciadora do texto literário, a objetividade, o que implicava uma leitura linear, sem margens para outras interpretações. Apenas o texto literário permitia essas margens de interpretações por serem plurissignificativos.

Diante disso, surgiu a Análise do Discurso com diversos conceitos e uma base teórica advinda da História, da Psicanálise e da Linguística. O materialismo histórico de Marx, através das releituras de Althusser, as releituras psicanalíticas de Freud, feitas por Lacan, e a teoria Linguística de Saussure, foram fundamentais para mostrar que o texto pode dizer muito mais do que está na superfície. Os conceitos como condições de produção ideológica, formação discursiva, descentramento do sujeito, sujeito histórico, sujeito discursivo, efeitos de sentidos, ideologia etc., fazem com que a ideia de leitura tome uma nova dimensão diante do texto, literário ou não.

Como diz Orlandi (2005), isso faz da Análise do Discurso uma disciplina de entremeio, ou seja, ela leva em conta, porque

é constitutivo de significado, aquilo que não está dito, mas faz parte das condições de produção, isto é, o não-dito pode relevar muito mais sobre o texto porque a ideia é interpretar/compreender o discurso e não se ater apenas ao que o texto diz de forma aparentemente transparente. O discurso é revelador da ideologia, do sujeito que o constituem e dos sentidos do texto (daí se falar em efeitos de sentido).

Como se vê, a Análise do Discurso é uma teoria de leitura, ou melhor, formula uma teoria da leitura que se institui rompendo fundamentalmente com a análise de conteúdo, por um lado, e com a filologia por outro (POSSENTI, 2004). Diz, ainda, Possenti (2004) que é uma teoria de múltiplas rupturas e a ruptura com análise de conteúdo se dá tanto pela crítica da leitura quanto pela diferente abordagem do sentido, pois em lugar de seu tratamento como informação, a Análise do Discurso introduz a noção de efeito de sentido entre seus interlocutores. Sob esse ponto de vista, percebe-se que a Análise do Discurso não está presa a análise linguística tão somente, embora não se abstraia dela. A leitura para análise do discurso vai além da obtenção de informações e busca de um sentido no texto.

Interessa a Análise do Discurso a linguagem em uso por sujeitos inscritos numa determinada conjuntura e posição histórico-social. Essa linguagem em uso se configura como discurso, marcado por suas condições de produção. É justamente neste viés (entremeio), que procura agir a Análise do Discurso: estabelecer uma relação entre o discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e as condições sociais, históricas e cultu-

rais que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros (POSSENTI, 2004).

Pode-se dizer, ainda, da Análise do Discurso que ela procura compreender a linguagem fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e da história (ORLANDI, 2005).

Nas palavras de Orlandi (2005, p. 15):

A Análise do Discurso como o próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Como se pode ver, a Análise do Discurso lança um olhar para a exterioridade do texto. A palavra em si não diz absolutamente nada. A palavra em movimento (uso), que é marcada ideológica, social e historicamente é que significa, tem sentido porque está inserida em um discurso.

Para fechar esse tópico, é pertinente a definição que Lucena (2001, p. 101) dá para a Análise do Discurso:

A Análise do Discurso de linha francesa analisa textos do ponto de vista lingüístico/situacional, pragmático e ideológico, abordando-os, portanto, em sua totalidade. Neles investigam a questão do ideológico, da intertextualidade, da heterogeneidade discursiva, elementos que possibilitam a operacionalização da leitura e compreensão do sentido em diversos tipos de textos.

Dessa forma, a Análise do Discurso presta-se como instrumento de leitura na investigação do texto.

A Análise do Discurso, enfim, é a disciplina que nasceu sob o signo da interdisciplinaridade e que se debruça sobre o discurso como objeto da análise, em suas diversas formas de expressão. Neste universo de sentido, propõe-se uma teoria de discurso. Um mecanismo de leitura que procura abarcar a totalidade do texto.

O sujeito foucaultiano e as práticas discursivas

É possível observar que as perspectivas linguístico-discursivas até aqui discutidas apontam um olhar para o sujeito em suas análises e na produção de saberes, o que significa incluir também o viés histórico, social, cultural, enquanto elementos exteriores aos textos e discurso que os constituem.

Michel Foucault (1987) analisa a questão da produção de conhecimento a partir do que chama *genealogia do poder*, de modo a demonstrar que a verdade é uma construção histórica, não sendo, portanto, algo transparente. Assim, Foucault analisa o saber a partir dos conhecimentos (saberes sociais), das decisões, das lutas e das estratégias do sujeito, ou seja, observa a articulação dos vários discursos sociais e os passos dados para se chegar a uma construção da verdade. Para o filósofo francês, o objeto desta nova ciência

[...] não é, portando, a linguagem (falada, no entanto, só pelos homens), mas esse ser que, no interior da linguagem pela qual está cercado, possui, ao falar, o sentido das palavras ou das pro-

posições que enuncia e obtém finalmente a representação da própria linguagem (FOUCAULT, 1987, p. 459).

Desse modo, a representação gera certos saberes por meio das relações sociais sustentadas pelo poder e estes últimos (os saberes e as relações de poder) constroem os sujeitos sociais. Para Foucault (1987, p. 472), o surgimento das ciências humanas é explicado pela ideia do homem, considerado não mais como objeto ou sujeito, mas como representação. Sobre isso, o autor explica: “A representação, porém, não é, simplesmente, um objeto para as consciências humanas, mas, [...] o próprio campo das ciências humanas, e em toda a sua extensão; ela é o soco geral dessa forma de saber, aquilo que a torna possível”.

Em suma, os sujeitos são representados pelos papéis sociais que assumem, construídos pelos saberes e pelas relações de poder existentes na sociedade. Constata-se, assim, que o poder inexistente de forma absoluta e centralizada; o que existe são relações de poder e estas resultam do conhecimento através das lutas e dos embates enfrentados pelo sujeito, por isso, se diz que as vontades de verdade e os diversos saberes foram construídos por meio das relações de poder.

Em *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault explica que no mundo ocidental, a partir do fim do século XVII, a sociedade começou a viver sob controle, tendo o

[...] panoptismo como um de seus traços característicos. É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição,

de recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e de transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este tríptico aspecto do panoptismo – vigilância, controle e correção – parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade (FOUCAULT, 1999, p. 103).

Como consequência disso, cada sociedade ou instituição tem o seu regime de verdade, ou melhor, os vários discursos que estas abrigam e tornam verdadeiros. Por isso, Foucault, em sua pesquisa sobre verdade e conhecimento, alega que o conhecimento não faz parte da essência humana, é algo inventado. Acerca disso, o autor explica, “[...] o conhecimento não é algo instintivo [...]. [...] não havendo entre eles (natureza humana e conhecimento) nenhuma afinidade, [...] ou mesmo elos de natureza” (FOUCAULT, 1999, p. 17-18). Desta forma, o conhecimento e as “verdades” existentes no campo social não são algo natural, mas construídos historicamente.

Diante desse panorama sobre a construção dos sujeitos e dos saberes, constata-se que a relação entre professor-aluno é sustentada pela aquisição e troca de saberes, dadas pelas relações de poder. Assim, a constituição dos alunos enquanto sujeitos sociais ocorre diante da constante busca pelo saber através das leituras, produções, orientações, pesquisas, bem como, da luta, da resistência frente ao processo de ensino/aprendizagem, posto que, segundo Foucault, onde há poder, há resistência; e a resistência se determina pelo desejo de algo, seja de mudança de uma realidade, seja de saber, de poder ou de ser. Esse embate em busca do

saber e do poder resulta nas e das mais diversas manifestações culturais ao longo da história.

O processo de ensino e aprendizagem da leitura

Um dos maiores erros da escola é a certeza do ensinar conhecimentos a um ser, como se o indivíduo fosse um recipiente ou esponja que estivesse ali unicamente para absorver informações. O ato da aprendizagem não pode ser ensinado, mas pode e deve ser mediado pelo educador que, consciente do seu papel, tornará mais fácil a aquisição do conhecimento, que não é estático e sim moldável ao ser e suas necessidades. Segundo Kleiman (1992, p. 31),

O conhecimento do aspecto psicológico cognitivo da leitura é importante porque ele pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto. Esse conhecimento pode ainda nos alertar par os obstáculos à compreensão que decorrem de aspectos do texto, que por diversas razões tornam o processamento mais difícil.

Ninguém se sente motivado a aprendizado de temas que não tenham um sentido para a sua aquisição. A mente não assimila o que não traz um sentido coerente à necessidade do ser ao longo de sua vida. Devemos lembrar que, para a maioria das pessoas, a leitura não é uma coisa “saborosa”, mas deve ser estimulada inclusive no seio da família, de forma informal.

Além do mais, as práticas de sala de aula são desmotivadoras, podando as aprendizagens do educando ao longo da vida. O conhecimento desprovido da investigação de mudanças ocorridas na sociedade e pelos indivíduos socialmente organizados acabam limitando a visão crítica do aluno, levando a sua extinção. Assim, as atividades propagadas em sala de aula são na maioria das vezes práticas desmotivadoras ao educando, promovem visões erradas sobre a gênese do texto e da leitura. Segundo Kleiman (1992, p. 16):

São práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. É dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como mecanismo mais poderoso fora da escola.

Nessa perspectiva, o saber relativo à prática da leitura, propagado pela escola, está nitidamente desvinculado da linguagem usada pelo sujeito social, das práticas discursivas efetivas nas mais variadas esferas sociais. A propagação dessa imagem gasta e equivocada, do que vem a ser a leitura, dificulta a assimilação significativa do aluno. A falta de significação dos textos faz com que o educando bloqueie a assimilação do conteúdo de forma natural, acarretando numa visão turva dos conhecimentos relevantes ao auxílio, às dificuldades ou às necessidades do dia a dia. Além disso, o aluno acaba reproduzindo no campo social

uma postura passiva em suas práticas discursivas, não superando obstáculos e acomodando-se a fragmentação de conhecimentos e acontecimentos.

Travar conhecimentos desnecessários é um processo natural da mente humana, muito válido, pois os espaços mentais devem ser usados para aprendizagens significativas. Claro que esse grau de necessidades varia de ser para ser, de acordo com suas necessidades no momento da assimilação e do meio social a que pertence.

Observa-se, por outro lado, a persistência de alguns leitores aprendizes na adaptação do método de ensino sem um significado real, os quais, muitas vezes, lutam em busca da aprendizagem, tentando encontrar sentidos no aprendizado e não apenas uma semi-explicação para assimilação do conteúdo. Essa é uma das características de um leitor. Contudo, muitas vezes, o espaço educacional, em vez de aprimorar, acaba sufocando ou, até mesmo, bloqueando o leitor na iniciação de sua descoberta.

Segundo Orlandi (2006, p. 39), “na dicotomia entre método de ensino e processo de aprendizagem”, a escola se coloca como se o aluno não tivesse se instalado num processo de aprendizagem. E ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino,

[...] coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez. [...] No entanto como não se para de ‘aprender’ a ler num momento dado (grau dez) [...] não há possibilidade de se reconhecer um momento em que se começa do nada (grau zero). [...] Então o que a escola faz ao supor o grau zero é utilizar um conhecimento prévio que o aluno tem, [...] sem explicitar essa utilização. [...]

esse conhecimento é ao mesmo tempo suposto e recusado, ou seja, desvalorizado.

No entanto, nossa concepção de leitura e de utilização desse método não invalida o projeto pedagógico. O que propomos é a interação dialética entre professor e aluno, assim como conceber que o aluno não está no grau zero e o professor no grau dez. Esperamos que o abandono dessa visão proporcione benefícios fecundos para o aprendizado na escola.

Portanto, trabalhar com a diversidade de gêneros e com as mais variadas práticas discursivas é trazer o universo social para dentro da escola, transpondo barreiras e superando obstáculos. Dessa forma, a leitura passa a ser múltipla, plurisignificativa e interativa. Caso contrário, temos que torcer para que os alunos aprendam a ler e produzir textos que se moldem às necessidades da escola, além de textos que atendam às suas necessidades fora dela. Um olhar crítico é a chave para a mediação em busca da real aprendizagem.

Gêneros textuais: instrumentos para o ensino de linguagem

Dentre as diversas ações pedagógicas na atualidade, pode-se destacar o trabalho com os gêneros textuais. Entretanto, como afirma Marcuschi (2008, p. 147),

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova

visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século vinte que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. Não é possível realizar aqui um levantamento sequer das perspectivas teóricas atuais. A expressão 'gênero' esteve na tradição ocidental especialmente ligada aos (gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade média, o renascimento e a modernidade até os primórdios do século XX). [...] gêneros é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discursos de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.

Não há como deixar de destacar que os gêneros textuais são muito importantes como veículo comunicativo/interativos. Assim, torna-se necessária uma tomada de ação docente pautada por práticas de linguagem que são permeadas por uma diversidade de gêneros textuais.

Não podemos deixar de mencionar que o uso frequente da expressão gênero literário, muito comum nas definições encontradas para gênero textual, deve-se a visão tradicional de leitura, atribuída à norma culta e às classes elevadas. Infelizmente, este tipo de visão acadêmica ainda vigora, pois nota-se que, mesmo com todos esses anos de pesquisa, só agora a variante do gênero começa a ganhar força. Segundo Marcuschi (2008, p. 148):

Hoje o estudo dos gêneros textuais está na moda, mas em perspectiva diferente. A expressão gênero vem sendo usada da maneira cada vez mais freqüente e em número cada vez maior de áreas

de investigação. E muitos estudiosos de áreas diversas estão se interessando cada vez mais por ele, tais como: teóricos de literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, lingüistas da computação, analistas do discurso, especialistas do ensino do inglês para fins específicos de professores de língua.

Esses novos atributos se devem a vários fatores, mas o principal deles são as mudanças crescentes no campo social que exigem cada vez mais do indivíduo. Sedo assim, não basta apenas ao sujeito leitor saber decodificar, é necessário atribuir conhecimentos e atribuir nossos sentidos ao objeto lido. A cultura educacional no Brasil, mesmo com as atuais mudanças nas concepções de ensino, ainda mantém fortemente enraizada uma predominância para os métodos tradicionais. Esses fatores repressores de novas tendências se devem a fatores ideológicos, propagados desde as primeiras aulas ministradas pelos Jesuítas no Brasil Colônia. Esses ideais de leituras são propagados e repassados como um tipo de alienação contínua.

Na maioria das vezes, percebe-se que o trabalho com os gêneros textuais reflete um modismo ou mesmo se dá por imposição, por parte das instituições governamentais, passando a ser propagado pela imprensa detentora da atenção da grande massa educadora do país. Essa propagação de novos ideais de ensino é feita sem base segura e/ou eficiente de como ministrar o método. Assim, na grande maioria das vezes, professores, perdidos, acabam voltando aos velhos dogmas educacionais.

Trabalhando com gêneros textuais em sala de aula

Percebe-se um profundo descaso e falta de conhecimento dos educadores ao estímulo das percepções com o trabalho com gêneros textuais na sala de aula. O curioso nisso tudo é a observação de que esse trabalho é que norteia a aprendizagem do ser, sendo a escola o segundo nível para a ampliação dos sentidos de aprendizagem da leitura, apresentando ao indivíduo o código escrito, necessário ao desenvolvimento do cotidiano diário do cidadão.

Cabe precisarmos que o ideológico aliado ao cognitivo, nos dias atuais, também pode denominar-se “conhecimento de mundo”, que tem como preceito os conhecimentos adquiridos ao longo da vida do ser. Esse processo é que forma e interage com os gêneros no novo ideal de leitura. Mesmo com sua maciça propagação, o conhecimento de mundo do aluno é extremamente mal utilizado na escola, o que se deve a fatores ideológicos propagados/cristalizados pelos primeiros educadores. Infelizmente, por essa razão, o ser humano passa, ao longo de sua vida de descobertas, a se sentir desencorajado e até mesmo incapaz de aprender/conhecer num processo de aprendizagem que deveria ser motivador de desenvolvimento cognitivo por assimilação/adoção de ideologias diversas.

Essa falta de interesse pelo objeto da aprendizagem pode estar diretamente ligada à visível reflexão dos objetos de ensino, que não transmitem aos alunos nenhuma margem de significação com seu contexto social. Entretanto, muitos profissionais já perceberam a ineficiência desse método, abraçando, assim, a causa

da socialização dos conteúdos vivenciados em sala de aula. De acordo com Foucambert (1994, p. 5):

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já é.

O ato da leitura, seja ela de qual gênero for, não deixa de ser uma leitura, desde que, é claro, disponha da interação com o texto. Assim, pode-se despertar para o questionamento da exploração dos mais variados gêneros textuais, que sejam conhecidos mediante a experimentação diária dos educandos.

Essa nova perspectiva garante um aflorar de ideias: a formação de um elo real e palpável da representação da realidade que se torna coerente, presente no dia a dia do aluno. Um novo dia, menos nublado, com foco numa educação pela formação humana do discente.

Considerações finais

Ao longo das reflexões sobre a aplicação das teorias linguísticas sob a perspectiva discursiva no ensino de linguagem, observou-se a necessidade de mudanças significativas que muito influenciariam a prática docente. Atividades como a leitura e a produção textual/discursiva precisam transpor os limites da noção de língua, das análises conteudísticas e gramaticais, para dar

espaço a elementos que são exteriores aos textos/discursos, tais como fatores sócio-históricos e culturais.

O trabalho com teorias do discurso, a exemplo da Análise do Discurso de linha francesa, deve ser encarado como apoio no ensino de linguagem, pois contribui significativamente, apresentando novas propostas de análises a serem desenvolvidas, incluindo novos olhares e novos objetos. Isso porque a teoria da Análise do Discurso propõe uma leitura de cunho interpretativo, levando em conta os sujeitos sociais, o contexto de produção, as ideologias etc. Além disso, é pertinente lançar mão das concepções interacionistas de leitura, que também trazem para o cerne das atividades linguísticas o sujeito, a interação, as relações sociais.

Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros textuais torna-se uma ponte entre teoria e a prática de ensino. Portanto, não se pode ignorar esse instrumento de trabalho no processo de ensino-aprendizado de linguagem. Isso significaria desprezar o que faz parte do cotidiano dos alunos, de suas interações sociais, uma vez que os gêneros textuais são frutos de um produto social, sendo, pois, diversificados, heterogêneos e passíveis de mudanças. Assim, precisam figurar como princípios que sustentam as atividades de ensino.

Por outro lado, é claro que ainda existem educadores que estão presos a modelos arcaicos de ensino, a perspectiva estruturalista da língua, porém, não podemos deixar de destacar que, nos últimos anos, esse número já começa a diminuir, pois, notadamente, a informação e a constante renovação da área de linguagem se centram em bases seguras de teorias significativas para o ensino da leitura.

Frente ao exposto, percebe-se que não basta ao professor apenas solicitar atividades de linguagem como leitura e produção textual, estas precisam ser apresentadas de forma significativa, a fim de que faça sentido para os alunos, trazendo para dentro da sala de aula e para a dinâmica de ensino práticas sociais permeadas pela linguagem, que são próprias do cotidiano do aluno: situações de comunicação/interação que mobilizem no aluno o desejo e a necessidade de participar e de se fazer presente por meio dessas atividades.

É importante deixar claro que não existe uma receita pronta e, sim, um caminho que cada educador deve percorrer, em que o primeiro passo é a observação das reais condições de vida dos alunos, de cada sala de aula, e a conscientização de que cada aluno, cada turma e cada escola, são diferentes, têm interesses diversos e agem diferentemente em suas práticas sociais. Saber quais os interesses e as práticas discursivas dos alunos, atualizadas pela linguagem através dos gêneros textuais, conduz o professor para a adoção de práticas condizentes com a realidade de cada um dos sujeitos que compõem o espaço escolar, mas que antes são também sujeitos sociais.

Perguntar sobre o que cada aluno anda lendo, valorizar a escolha de cada leitor e do texto escolhido, buscando incluir tais gêneros textuais na proposta pedagógica da escola, pode ser o começo de uma ação docente que visa a escolarização como forma de melhoramento do outro, de sua linguagem e representação social. Uma forma de ação docente humanizada que visa o aprimoramento do sujeito e de suas práticas, múltiplas e reais.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico*. 3. ed. São Paulo: Lojola, 1992.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem: textos e discursos*. São Paulo: PUC, 1999.
- CICUREL, Francine. *Lecture interactives em langue étranger*. Paris, Hachette, 1991.
- FOUCOMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Art Med, 1994.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1999.
- HYMES, Dell. “Prefácio”. In: BURKE, P.; PORTER, R. (Orgs.). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. São Paulo: Unesp, 1967.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Linguagem e Ensino, 1992.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Contrato de comunicação e concepções de leitura na pratica pedagógica de língua portuguesa*. Natal, RN: UFRN, 2001.
- LUCENA, I. T. *Fiando as tramas do texto*. João Pessoa, PB: Ed. Universitária, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.
- ORLANDI, E. P. *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997, pp 61-151.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. São Paulo: Artmed, 1999.

POSSENTI, S. A análise do discurso. In: MUSSALIN, F. *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSENBLATT, L. M. *Literature as exploration*. 6. ed. New York: Modern Language Association of America, 1978.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VION, Robert. *La communication verbale*. Paris: Hachette, 1992.

VOLOSHINOV, V. (BAKTHIN, M.). *Maxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

Recebido em 21/05/2021.

Aceito em 13/06/2021.

Licenciado por



A oralidade em sala de aula: um olhar reflexivo sobre as práticas de oralidade em manuais didáticos de língua portuguesa¹

Orality in the classroom: a reflective look at oral practices
in portuguese language manuals

 Jéssica Inácio Soares

 Flávia Elizabeth de Oliveira Gomes

Resumo: O presente artigo objetiva descrever e analisar a forma como a habilidade da oralidade é solicitada em exercícios de manuais didáticos dos ensinos fundamental e médio adotados em escolas da rede privada e pública da cidade de Campina Grande-PB. Nossa pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, ancora-se na perspectiva do interacionismo discursivo (BRONCKART, 1999), pois enxerga as práticas languageiras numa análise social e com foco nas interações possibilitadas por meio da linguagem oral. Fundamentamo-nos, além de Bronckart (*Ibid*), em Marcuschi (2008), Ferrarezi Jr. (2014), Dolz & Schneuwly (2004) e

Jéssica Inácio Soares. Graduanda do curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba-Campus I. E-mail: jessica.soares@aluno.uepb.edu.br

Flávia Elizabeth de Oliveira Gomes. Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN). Docente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba-Campus I. E-mail: flaviaelizabeth@servidor.uepb.edu.br

1. Este texto retoma, com algumas modificações, uma das atividades do nosso trabalho desenvolvido na disciplina Oralidade, no semestre 2021.1 – DLA/UEPB.

nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) acerca das práticas de oralidade. As discussões empreendidas neste artigo nos fazem refletir sobre a necessidade de uma abordagem que acione nos discentes a habilidade da oralidade de forma contextualizada, a fim de torná-los cidadãos capacitados para os diversos usos da linguagem.

Palavras-chave: Oralidade. Livros didáticos. Parâmetros Curriculares Nacionais.

Abstract: This article aims to describe and analyze how the ability of orality is requested in exercises of didactic manuals of elementary and high schools adopted in private and public schools in the city of Campina Grande-PB. Our qualitative and bibliographic research is anchored in the perspective of discursive interactionism (BRONCKART, 1999), as it sees language practices in a social analysis and focuses on interactions made possible through oral language. We are based, in addition to Bronckart (*Ibid*), on Marcuschi (2008), Ferrarezi Jr. (2014), Dolz & Schneuwly (2004) and on the National Curricular Parameters (1998) about orality practices. The discussions undertaken in this article make us reflect on the need for an approach that activates the ability of orality in the students in a contextualized way, in order to make them citizens capable of the different uses of language.

Keywords: Orality. Didactic books. National Curricular Parameters.

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN) constituem um conjunto de diretrizes que servem como um referencial de base para o trabalho dos professores da educação básica, a fim de subsidiar as atividades didáticas que tenham por objetivo desencadear, apoiar e orientar o esforço e a reflexão crítica do aluno.

Nessa perspectiva, os PCN (1998) tomam o texto oral ou escrito como unidade básica de ensino de Língua Portuguesa, a partir da presença de uma diversidade textual que evite o ensino de textos descaracterizados ou artificiais, feitos apenas com o propósito de ilustrar pontos específicos da gramática normativa.

Considerando esse contexto, o presente artigo tem por objetivo descrever e analisar a forma como a habilidade da oralidade é solicitada em exercícios de manuais didáticos dos ensinamentos fundamental e médio adotados em escolas da rede privada e pública da cidade de Campina Grande-PB. Para isso, fundamentamos nossas análises em Bronckart (1999), Dolz & Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Ferrarezi Jr. (2014).

Fundamentação Teórica

Esta pesquisa ancora-se na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), para quem “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado

da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (*Ibidem*, p. 42). Nesse sentido, a linguagem assume em seu contexto social os atos interativos de comunicação.

Considerando que o homem é um ser social e comunicativo, a oralidade, mesmo após a introdução dos símbolos grafocêntricos nas civilizações antigas e contemporâneas, ocupa um lugar muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas, porém as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita (MARCUSCHI, 2008, p. 25).

A irrelevância do ensino da oralidade nas salas de aulas de Língua Portuguesa não se configura como apenas uma contradição pedagógica, mas como uma postura, conforme explica Marcuschi (*Ibid*), a qual tem-se perpetuado no ensino brasileiro. Compreende-se que a habilidade da fala, por ser uma capacidade natural do homem, não precisa ser didatizada e por esse motivo não há necessidade de a escola inserir essas práticas no ensino de língua.

Dessa forma, o destaque para o ensino da escrita é refletido em sala de aula por meio das atividades solicitadas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, haja vista que não raro encontramos a predominância de exercícios relacionados à gramaticalização e à escrita textual.

Nessa direção, os PCN (1998) de Língua Portuguesa contemplam nos tópicos relativos à seleção e produção de textos a importância e o valor dos usos da linguagem conforme as demandas sociais de cada momento, orais e/ou escritas. Assim, parte-se do princípio de que o texto é a unidade básica do ensino, pertencen-

do a este ou àquele gênero. Logo, o gênero, enquanto constitutivo do texto, torna-se igualmente objeto de ensino. Daí advém a necessidade de se contemplar nas atividades didáticas uma diversidade de gêneros, sejam da modalidade oral ou escrita, dado que estes são organizados de diferentes maneiras.

O documento enfatiza a necessidade de uma aprendizagem significativa e a qual seja basilar para a participação social do discente, ou seja, os PCN incluem a necessidade de um ensino continuado, auxiliando a uma formação completa para a vida, pois:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 23).

Em se tratando de oralidade como instrumento necessário à participação social e de comunicação, cabe às escolas reconhecerem essa prática em sua relevância, porque os saberes linguísticos vão além do domínio da gramática e estão associados à apropriação de habilidades e competências basilares à vida.

Logo, as práticas de oralidade e o trabalho com os gêneros orais se configuram como importantes aliados no desenvolvimento das capacidades da linguagem, haja vista que representam situações cotidianas. Dessa forma, a escolha do livro didático precisa dia-

logar com os objetivos propostos pelos PCN, a serem alcançados pelas escolas.

A capacidade da fala é descrita pelos PCN como uma competência a ser desenvolvida no trabalho com a língua, pois o educando precisa ter contato com práticas languageiras que acionem os diversos usos da linguagem em seu dia a dia, ou seja, o documento é incisivo ao afirmar que a oralidade, vista como uma das práticas de linguagens, precisa proporcionar o desenvolvimento das capacidades sociais do aluno corroborando a um ensino de qualidade e pautado na formação integral do cidadão, a fim de que este seja capaz de interagir em todo contexto social no qual esteja inserido.

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e *garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem* (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso).

O desenvolvimento de uma atuação crítica e participativa, conforme explica o documento, é uma responsabilidade escolar que deve ser priorizada. Ademais, os PCN acrescentam que esse posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diversas situações sociais nas quais o aluno estará inserido, será possibilitado por

meio do diálogo, ou seja, através do bom uso da sua capacidade de falar o discente poderá mediar conflitos de âmbitos coletivos, exercendo, assim, a sua democracia. Nesse viés, os PCN propõem um ato de fala planejado e competente, em detrimento da visão desta que muitos autores possuem, e reforçam a proposta da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018) ao afirmarem, no eixo do trabalho com a oralidade, a pertinência de uma abordagem com os gêneros orais de forma sistematizada e contextualizada.

Dessa forma, há uma notoriedade para o ensino da oralidade na sala de aula, de acordo com a proposta dos PCN, pois, na teoria, esse documento assegura a relevância da prática como instrumento significativo de desenvolvimento participativo cidadão e por esse motivo faz-se necessário sua inclusão no sistema educacional.

Assim, os PCN são enérgicos ao afirmarem sobre a importância da inclusão do ensino de oralidade nas escolas e salientam a forma contextualizada pela qual as instituições deverão abordar o desenvolvimento dessa competência, pois

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 28).

Dessa maneira, os PCN representam um avanço na educação brasileira, visto que corroboram práticas de ensino capazes de fomentar o crescimento integral do aluno e o prepará-lo para as vivências sociais, constituindo uma revolução em termos curriculares, conforme defende Ferrarezi Jr. (2014). Para o autor, o trabalho com os PCN é extremamente detalhado, explicado e competente, no entanto, os argumentos e a sua eficiência educacional não configuram uma revolução prática, haja vista que ficam apenas nos papéis.

Metodologia

A descrição e a análise desenvolvidas nesta pesquisa possuem natureza qualitativa de caráter bibliográfico, uma vez que constituímos como *corpus* dois livros didáticos de Língua Portuguesa com o objetivo de encontrarmos exercícios que solicitassem práticas de oralidade/gêneros orais. O primeiro livro, analisado para a construção dos resultados, foi produzido pela editora Atual, no ano de 2014, e adotado por uma rede privada de ensino, destinando-se aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. O segundo material, da Editora FTD Educação, produzido no ano de 2015, foi utilizado na rede privada de ensino para alunos do 2º ano do Ensino Médio.

Vale salientar que as referidas obras foram cedidas por ex-alunos de instituições escolares da cidade de Campina Grande-PB e analisadas sob um olhar qualitativo, pois à medida que buscamos refletir sobre a qualidade dos exercícios orais em uso nos

materiais didáticos, investigamos a presença dessas atividades e o impacto delas no que se refere ao ensino da oralidade em aulas de Língua Portuguesa.

Análise dos dados

Nesta seção, exemplificamos, primeiramente, através da tabela 1 abaixo, o *corpus* extraído do livro didático da Editora Atual (2014), da disciplina de Língua Portuguesa, adotado pela rede privada de ensino e destinado a estudantes do 9º ano do Fundamental II.

Tabela 1: Gêneros trabalhados no livro “Português Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar (2014).

Gênero trabalhado	Atividade sugerida	Capacidade acionada
1. Reportagem	Produzir a escrita de uma reportagem	Escrita
2. Editorial	Redigir um editorial	Escrita
3. Conto	Escrever um conto	Escrita
4. Crônica	Leitura expressiva do texto	Oralidade
5. Debate regrado	Realizar um debate em sala	Oralidade
6. Artigo de opinião	Produzir um artigo de opinião	Escrita
7. Cartum	Interpretação textual	Escrita e compreensão
8. Redação	Texto dissertativo-argumentativo	Escrita

Fonte: produzida pelas autoras

A disposição dos gêneros textuais na tabela acima reflete a forma como os livros didáticos de língua materna ainda priorizam o trabalho com ênfase no desenvolvimento da escrita, pois, dos oitos gêneros encontrados nesse material escolar analisado, apenas dois permitem acionar a oralidade, a saber: crônica e debate regrado.

Na atividade com o gênero crônica, o exercício selecionado pelos autores do livro permitia que os estudantes realizassem uma leitura expressiva do texto, isto é, a leitura deveria ser realizada em voz alta e em dupla, trabalhando, dessa forma, a oralização. No entanto, vale salientar que o foco da atividade é a leitura e não especificamente a oralidade, tendo em vista que, ao falarmos dos gêneros orais, precisamos selecionar e avaliar habilidades necessárias para concretização dessa competência (postura, gestos, entonação) e não somente a leitura oralizada.

No segundo gênero sugerido pelo livro, debate regrado, observamos um trabalho oral voltado para o desenvolvimento dessa habilidade em todos os seus aspectos, pois, na atividade solicitada, os autores propõem que os estudantes escolham um tema e formem um debate em sala de aula.

Destacamos que o livro determina elementos paralinguísticos a serem adotados durante a atividade, como o correto manuseio das mãos (gestos), o tom da fala, a postura corporal, a disposição do olhar para os ouvintes, além da seleção dos argumentos. Dessa forma, podemos inferir que a atividade trabalha a capacidade da fala de forma sistematizada por meio de uma organização, fazendo os alunos refletirem sobre a responsabilidade daquele gênero oral e, por fim, distingui-lo de outras situações de fala.

As duas atividades de oralidade propostas por esse suporte pedagógico, em especial a última que aciona um gênero da modalidade oral, possibilita ao educando um contato real com as práticas de linguagens, preparando-os para os contextos sociais de uso da oralidade, pois “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 6).

Apesar de encontrarmos atividades orais no livro didático acima analisado, observamos a sobreposição da escrita em detrimento da oralidade, o que nos faz concordar com o que nos assinala Ferrarezi Jr. (2014):

a prática do silêncio tem-se perpetuado nas formas mais diversas e é relativamente fácil identificar suas manifestações permeando aquilo que nós chamamos de educação hoje no Brasil (p.37).

O destaque oferecido à escrita nas salas de aula como uma postura intrínseca dos livros também é identificado na etapa final da educação básica: ensino médio. Ao analisarmos um livro destinado ao Ensino Médio, produzido pela Editora FTD - Educação, no ano de 2015 e destinado ao 2º ano de uma escola pública, percebe-se igualmente uma postura a qual ainda corrobora com a ideia da supervalorização da escrita.

No entanto, conforme representado no *corpus* a seguir (tabela 2), observamos uma presença mais significativa de exercícios capazes de acionar a oralidade em sala de aula, isto é, dos quatorze gêneros presentes no material didático, seis são destinados ao

trabalho com a oralidade, a fim de desenvolverem tal habilidade nos educandos:

Tabela 2: Gêneros orais trabalhados no livro “Gêneros em rede: Leitura e Produção textual”, de Maria Inês Campos e Regina Braz Rocha (2015)

Gênero trabalhado	Atividade sugerida	Capacidade acionada
1. Poesia de tradição oral	Produzir um poema	Escrita
2. Teatro	Produzir um texto teatral	Escrita
3. Lendas urbanas	Pesquisar e ler para a turma uma lenda	Oralidade
4. Fábula	Gramaticalização em foco nas fábulas	Escrita/gramática
5. Crônica	Escrever uma crônica	Escrita
6. Conto	Contar oralmente uma história	Oralidade
7. Seminário	Apresentar um seminário	Oralidade
8. Depoimento	Apresentar oralmente um depoimento de algum fato vivenciado	Oralidade
9. Resumo	Resumir de forma escrita um texto	Escrita
10. Entrevista	Entrevista: da conversa oral ao texto escrito	Oralidade e escrita
11. Carta	Escrever uma carta	Escrita
12. Debate	Promover um debate em sala	Oralidade
13. Manifestação pública	Produzir um manifesto escrito em grupo	Escrita
14. Resenha crítica	Produzir uma resenha	Escrita

Fonte: produzida pelas autoras

Entre os gêneros presentes nesse segundo material didático analisado, há a presença dos gêneros orais e a suscitação da oralidade no trabalho com outros gêneros textuais que não fazem parte, necessariamente, dos de caráter oral. Nas atividades sugeridas pelo livro, no trabalho com os gêneros supracitados, as autoras detalharam alguns aspectos inerentes à oralidade, informando ao aluno alguns comportamentos essenciais à realização do exercício oral, como a postura, os gestos e a entonação da voz.

Em detrimento das estratégias pertinentes utilizadas pelas autoras do livro e citadas anteriormente, o material ainda demonstra a valorização das práticas escritas, pois, no trabalho com o gênero teatro e poesia oral, a atividade sugerida pelo livro se debruça sobre a produção textual escrita desses gêneros. Em se tratando deles, observamos que o livro didático poderia ter explorado de forma enérgica a oralidade mediante esses gêneros, haja vista que o teatro é definido como gênero oral e, a poesia oral, como o nome sugere, enquadra-se na mesma categoria.

Diante do exposto, apesar do avanço encontrado nesse último *corpus* analisado em comparação ao anterior, percebe-se um aparecimento insuficiente de exercícios propostos para o trabalho com a oralidade e, quando este ocorre, encontra-se, muitas vezes, imerso em contextos instrumentalistas, os quais não possibilitam ao educando um ensaio com a realidade, ou seja, um contato com situações reais que envolvam o uso da fala em contextos públicos como, por exemplo, a participação em debates, a solicitação de serviços básicos, a desenvoltura oral em entrevistas de emprego etc.

Essa breve análise demonstra uma educação que ainda assume o papel da escrita como o padrão social de prestígio a ser desenvolvido, ausentando a oralidade das salas de aula. O reconhecimento da oralidade como fator de inserção social, apesar de assumido pelos PCN, ainda é pouco explorado por autores de manuais didáticos, pois, conforme destaca esse documento, é importante

reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações [...] (BRASIL, 1998, p. 27).

Para Ferrarezi Jr. (2014), precisamos de uma revolução real e prática para o trabalho com a oralidade na sala de aula a fim de formar alunos com base nas competências do ouvir e do falar. Os livros didáticos precisam, enfim, reformular suas abordagens ao se tratar dessas habilidades e fomentar um trabalho significativo, amplo e construtivo.

Considerações finais

As discussões aqui realizadas evidenciaram que os manuais didáticos analisados ainda assumem a centralidade da língua escrita em seus exercícios em detrimento da oralidade. A falta do desenvolvimento dessa competência na educação básica vem a reforçar uma formação de cidadãos silenciosos mediante às situações sociais em que se encontram e os quais não podem ou não conseguem, dessa forma, exercerem a plena cidadania através de sua fala.

Nesse contexto, citamos Marcuschi (2008), para quem

o trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva (p. 24).

Por conseguinte, a proposta para o ensino da oralidade não deve ficar apenas na teoria, faz-se necessário que a inclusão e o olhar que enxergam as práticas orais como competências sejam evidenciados mediante exercícios e seleção de gêneros presentes em suportes pedagógicos. Salientamos, por fim, que falar sobre oralidade é também falar sobre o homem e de suas realizações comunicativas na sociedade, pois não há nada mais nosso que a nossa voz e o poder que a fala comporta quando bem utilizada socialmente.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 3ª versão revista. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 25 de agosto de 2021.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. *Português Linguagens*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atual, 2014.

CAMPOS, Maria Inês; ROCHA, Regina Braz. *Gêneros em rede: leitura e produção textual*. 2ª edição. São Paulo: FTD Editora – Educação, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

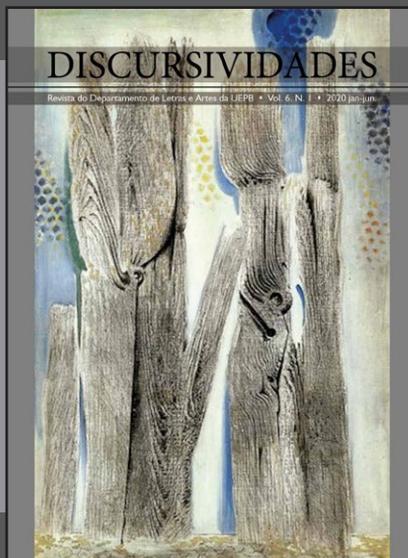
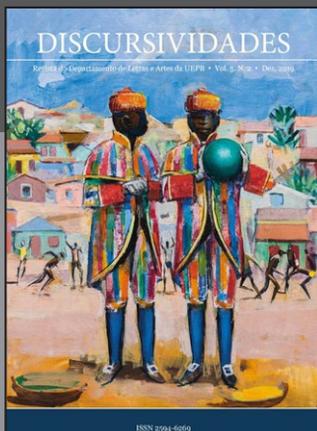
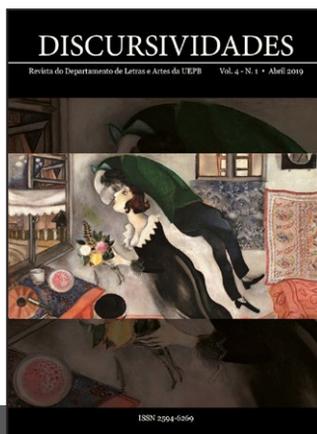
Recebido em 01/06/2021.

Aceito em 27/06/2021.

Licenciado por



DISCURSIVIDADES



<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>