



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

EDIMILSON ALBINO DA SILVA

**HETEROGENEIDADE DISCURSIVA E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: PROPOSTA DE UM CADERNO PEDAGÓGICO DE
PROFESSOR PARA PROFESSOR**

**Montes Claros-MG
Março de 2021**



EDIMILSON ALBINO DA SILVA

**HETEROGENEIDADE DISCURSIVA E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: PROPOSTA DE UM CADERNO PEDAGÓGICO DE
PROFESSOR PARA PROFESSOR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

Liberado em 20/05/2021

**Montes Claros-MG
Março de 2021**

S586h

Silva, Edimilson Albino da.

Heterogeneidade discursiva e ensino de Língua Portuguesa [manuscrito] : proposta de um caderno pedagógico de professor para professor / Edimilson Albino da Silva. – Montes Claros, 2021.

117 f. : il.

Bibliografia: f. 113-117.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

1. Ensino da língua portuguesa. 2. Heterogeneidade discursiva. 3. Dialogismo. 4. Polifonia. 5. Interação verbal. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Proposta de um caderno pedagógico de professor para professor.

Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem.
(Ferreira Gullar)

As coisas vêm a uma criança vestidas pela linguagem.
(John Dewey)

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente. Não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela 'voz', pela 'comunicação', pela 'atuação e interação verbal', pela linguagem, enfim (ANTUNES, 2003, p. 15).

*Dedico aos meus filhos,
e principalmente à minha esposa Dáthia Paubel,
à minha irmã Simone Albino
e à minha mãe Iracilda Albino:
mulheres essenciais em minha vida.*

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus – oleiro supremo da minha vida –, por me conceder o privilégio da vida, por iluminar meus caminhos, encorajando-me a não desistir dos meus sonhos. Por sua imensa bondade, cuidando de mim em cada momento da minha vida e, em particular, deste percurso.

À minha esposa Dáthia Paubel Albino, amada minha, tesouro para mim, sempre segurando as pontas na minha ausência, no cuidado de tudo, e no cuidado comigo também, em suas orações, em palavras de conforto, incentivo e ânimo em momentos cruciais.

Aos meus filhos, que precisaram conviver alguns dias sem a minha presença, para que eu pudesse concretizar este projeto pessoal.

À minha mãe Iracilda Albino da Silva, que mesmo em sua simplicidade sonhou por mim e realizou mais este sonho.

À minha fiel companheira das letras, minha irmã, Professora Mestre Simone Albino pelas correções, sugestões, orientações, opiniões, leituras, livros e por estar sempre disponível.

Aos meus irmãos, que sempre me incentivaram com palavras e gestos de apoio e carinho.

Ao meu sogro e minha sogra, pelo carinho com meus filhos e minha esposa durante minhas ausências.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, pelas orientações sábias e precisas, que resultaram na conclusão deste projeto.

Ao meu amigo Rogério Andrade, pelas constantes caronas na boleia de seu caminhão.

À Alice Alves Porfirio, diretora da Escola Municipal Padre Machado, pelo apoio fundamental.

À Secretaria Municipal de Educação de Brumadinho, pelo apoio, incentivo e por acreditar que

este é um dos caminhos para uma educação de qualidade.

À Unimontes, pela acolhida.

Aos professores do Profletras/Unimontes, pela aprendizagem.

Às colegas de curso, pelo saber compartilhado e amizade construída.

À UFRN, pela gestão do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o curso.

Enfim, a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para este trabalho.

RESUMO

Vivemos em um cenário que exige, cada vez mais, do homem contemporâneo, habilidades e competências essenciais para a compreensão e interação com a realidade. Tendo em vista esse contexto, é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola objetive o desenvolvimento e a ampliação de competências linguístico-discursivas, considerando, na prática escolar, as necessidades, demandas, habilidades e potencialidades do aluno em suas práticas sociais. Diante desse quadro, este trabalho de pesquisa propôs abordar a heterogeneidade discursiva, como estratégia essencial para construção de sentidos no texto. Nosso objetivo foi propor uma discussão a respeito do ensino de língua portuguesa na escola a partir da perspectiva discursiva, com foco específico em aspectos da heterogeneidade da língua e, nesse sentido, desenvolver, como apoio aos docentes da área, um material didático com propostas de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, as quais poderão potencializar a capacidade leitora de aprendizes do 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, pautados no princípio de que a língua se atualiza no uso/discurso, apresentamos nesta pesquisa considerações a respeito do ensino de língua portuguesa no Brasil, por meio de uma breve revisão de literatura de uma parte representante daquilo que podemos chamar de perspectiva discursiva da linguagem, apresentando noções importantes sobre a heterogeneidade discursiva, a enunciação, a polifonia e o dialogismo, explicitando, assim, o caráter interacionista e sociodiscursivo da língua. Dessa forma, partimos, sobretudo, dos estudos de quatro autores, os quais julgamos essenciais para as discussões e reflexões propostas: Antunes (2003 e 2010), Authier-Revuz (1990, 1998 e 2004), Bakhtin (1979, 1997 e 2011), e Maingueneau (1997, 2005 e 2011). Além desses estudiosos, destacamos também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018), salientando o que esses documentos postulam a respeito do ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Como produto educacional, desenvolvemos ainda um material didático intitulado *Caderno Pedagógico de professor para professor* como apoio e sugestão aos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental, cuja proposta é sugerir práticas pedagógicas que explorem a heterogeneidade discursiva em consonância com um panorama crítico do ensino de língua no Brasil. Por fim, ao finalizar este trabalho, foi possível concluir que, de fato, ensinar a língua portuguesa por meio da perspectiva discursiva, com foco na heterogeneidade discursiva, pode ampliar a competência leitora dos estudantes, uma vez que, dessa forma, são levados a pensar em aspectos discursivos no texto que nem sempre são referenciados pela escola.

Palavras-chave: Ensino da língua portuguesa. Heterogeneidade discursiva. Dialogismo. Polifonia. Interação verbal.

ABSTRACT

We live in a scenario that demands, more and more, from contemporary man, essential skills and competences for understanding and interaction with reality. In view of this context, it is essential that the process of teaching and learning the Portuguese language at school aims at the development and expansion of linguistic-discursive skills, considering, in school practice, the needs, demands, skills and potential of the student in their social practices. In view of this situation, this research work proposed to address discursive heterogeneity, as an essential strategy for the construction of meanings in the text. Our objective was to propose a discussion regarding the teaching of Portuguese language at school from a discursive perspective, with a specific focus on aspects of the heterogeneity of the language and, in this sense, to develop, as support for teachers in the area, didactic material with proposals activities to be developed in the classroom, which may enhance the reading ability of apprentices in the 8th grade of elementary school. Therefore, based on the principle that the language is updated in use / discourse, we present in this research considerations about the teaching of Portuguese language in Brazil, through a brief review of the literature of a representative part of what we can call a discursive perspective of language, presenting important notions about discursive heterogeneity, enunciation, polyphony and dialogism, thus explaining the interactionist and sociodiscursive character of language. Thus, we start, above all, from the studies of four authors, which we consider essential for the proposed discussions and reflections: Antunes (2003 and 2010), Authier-Revuz (1990, 1998 and 2004), Bakhtin (1979, 1997 and 2011) , and Maingueneau (1997, 2005 and 2011). In addition to these scholars, we also highlight the National Curriculum Parameters (PCN 1997) and the National Common Curricular Base (BNCC 2018), highlighting what these documents postulate about the teaching of the Portuguese language in the final years of Elementary School. As an educational product, we have also developed teaching material entitled Pedagogical Notebook from teacher to teacher as support and suggestion for Portuguese teachers of elementary school, whose proposal is to suggest pedagogical practices that explore discursive heterogeneity in line with a critical panorama of language teaching. in Brazil. Finally, at the end of this work, it was possible to conclude that, in fact, teaching the Portuguese language through a discursive perspective, with a focus on discursive heterogeneity, can increase students' reading competence, since, in this way, they are led to think about discursive aspects in the text that are not always referenced by the school.

Keywords: Teaching the Portuguese language. Discursive heterogeneity. Dialogism. Polyphony. Verbal interaction.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP	Caderno Pedagógico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
LDB	Lei de diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA.....	14
1.1 O problema, a justificativa e os objetivos da pesquisa.....	14
1.2 Procedimentos metodológicos.....	16
2 A PERSPECTIVA DISCURSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	19
2.1 Breve histórico do ensino de português no Brasil.....	19
2.2 O ensino atual de linguagem na escola.....	22
3 A HETEROGENEIDADE DISCURSIVA: CONSTITUINDO OS SENTIDOS NO TEXTO.....	32
3.1 A escola, o professor e o ensino de linguagem.....	32
3.2 Interação dialógica da linguagem.....	37
3.3 Heterogeneidades enunciativas.....	45
3.4 Gêneros discursivos: práticas sociais de linguagem.....	55
4 CADERNO PEDAGÓGICO: DE PROFESSOR PARA PROFESSOR.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	113

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo marcado por constantes transformações, um mundo dinâmico, volúvel, mais fluido, plástico e veloz, o qual exige-se, cada vez mais, do homem contemporâneo, habilidades e competências essenciais para a compreensão e interação com essa realidade. Tendo em vista esse cenário, é salutar que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa objetive o desenvolvimento e a ampliação das competências linguístico-discursivas, considerando, na prática escolar, as necessidades, demandas, habilidades e potencialidades do aluno em suas práticas sociais. O desafio é propiciar ao aluno um ensino de linguagem que seja “socialmente relevante, cronologicamente atual e didaticamente atraente”, como defendem Ribeiro e Lima (2020, p. 9). Por esse motivo, nas escolas brasileiras, “hoje, mais do que nunca, é preciso discutir o que significa ensinar português” e o que se pode fazer para que essa prática se torne mais relevante para o alunado atual (RIBEIRO; LIMA, 2020, p. 10).

Atualmente, o ensino da língua na escola, em todos os níveis de ensino, tem sido alvo de muitas críticas e discussões, sobretudo, no que se refere a sua eficácia na formação de cidadãos mais críticos e reflexivos. Isso atesta a necessidade de o ensino de língua(gem) no âmbito escolar inspirar muito cuidado por parte da escola.

O ensino contemporâneo de língua prevê que cabe, fundamentalmente, à escola e ao professor de língua portuguesa levar os alunos a compreenderem o funcionamento de textos verbais ou visuais, assim como os discursos que compõem tais textos, incluindo a heterogeneidade discursiva presente nos discursos e toda ideologia que envolve a construção de enunciados (BRASIL, 2018). Todavia, podemos perceber que há uma lacuna nesse quesito, uma vez que a escola nem sempre promove momentos que propiciem a aprendizagem dessas capacidades de linguagem, focando, muitas vezes, seus esforços no ensino da metalinguagem. Logo, é imprescindível que a escola desloque-se desse lugar comum e tradicional, para uma ação mais efetiva a favor do desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes.

Diante dessas reflexões, é importante destacar aqui nossa experiência como docente, a qual começou há 20 anos como professor de literatura do Ensino Médio, em uma escola estadual na cidade de Betim/MG. Nessa época, ainda na graduação do curso de Letras da PUC MINAS/Betim. Após a conclusão da graduação, em 2003, continuamos atuando em escolas do estado sempre no Ensino Médio. Porém, logo em seguida, passamos a atuar como professor de língua portuguesa e produção de texto na rede municipal de Brumadinho, onde atuamos até o

presente momento, sempre com o Ensino Fundamental II, mais especificamente, na Escola Municipal Padre Machado. Além dessa instituição, também lecionamos língua portuguesa, para o Ensino Fundamental II, no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais (CTPM), unidade de Betim. Durante nossa prática docente, foi possível observar e analisar como a escola e o livro didático, adotado por essas redes, abordam (ou deixam de abordar) a heterogeneidade discursiva em atividades com o texto e como essa abordagem tem influenciado o comportamento dos alunos em relação à percepção do outro. Diante disso, algo nos causou certa inquietação: o fato de os alunos não conseguirem refletir, com propriedade, sobre a manifestação de heterogeneidade discursiva nos textos de diversos gêneros discursivos, sobretudo, daqueles que trazem o discurso alheio indicado, no seu interior, por marcas características da heterogeneidade discursiva *mostrada e constitutiva* (AUTHIER-REVUZ, 1990; MAINGUENAU, 2005) como aspas, travessão, parênteses, negrito, itálico, caixa alta, discurso direto, discurso indireto livre, ironia, intertextualidade, citações, dentre outras.

A percepção da heterogeneidade discursiva, que se manifesta na superfície de um texto, se faz necessária para a constituição do aluno leitor, uma vez que isso permite a ele perceber criticamente as possibilidades de sentidos, os efeitos e os propósitos comunicativos imbricados no texto. Entendemos que é essencial abordar esta temática, visto que, embora se mostre muito relevante para a produção de sentidos, não costuma ser abordada nas aulas de língua portuguesa com eficiência e clareza.

Portanto, é pertinente promover uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa na escola a partir da perspectiva discursiva, com foco específico em aspectos da heterogeneidade da língua, a fim de mostrar que essas marcas linguísticas constituem, na verdade, estratégias de produção de sentidos nos discursos e de construção da compreensão entre os interlocutores envolvidos no processo discursivo.

Sendo assim, diante da oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)¹ da Universidade Estadual de Montes Claros/MG (Unimontes), sentimo-nos motivados e desafiados a realizar essa investigação em consonância com a linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e prática docente*.

¹ O PROFLETRAS é um Programa de Mestrado Profissional em Letras criado em 2013 com o objetivo de capacitar professores de língua portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Oferecido em rede, o PROFLETRAS tem como coordenação nacional a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Conforme as diretrizes do PROFLETRAS, a pesquisa deve partir de um “tema/foco/objeto de investigação, um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” (PROFLETRAS, 2016). É recomendado ainda, pelo programa, que durante a realização da pesquisa seja desenvolvido um projeto de intervenção, baseado em uma observação da sala de aula, para ser aplicado na escola e nas turmas em que o mestrando leciona, no decorrer de suas aulas e durante a vigência do Mestrado. No entanto, ressaltamos que, em função da pandemia de Covid-19 e do contexto de isolamento social que estamos vivenciando, o qual forçou a suspensão das aulas presenciais, não foi possível desenvolver uma intervenção educacional junto à escola. Diante disso, a nossa proposta foi a de produzir um material pedagógico voltado para o professor, o qual poderá ser utilizado posteriormente em suas aulas.

Dessa forma, assumimos esta postura e este compromisso de repensar a prática docente como orientadora das práticas didático-pedagógicas, objetivando contribuir para o nosso próprio aperfeiçoamento profissional como, também, o de outros docentes. Portanto, nesse contexto, o professor de linguagem, segundo Ribeiro e Lima (2020, p. 21) “é aquele que precisa experimentar, criar e intervir segundo os dados que a realidade lhe oferece. Isso aponta para a emergência da figura do professor-pesquisador de sua própria prática”.

A inquietação diante do tema foco desta pesquisa trouxe-nos o anseio de realizar estudos específicos e fundamentados, a fim de pensar estratégias a serem desenvolvidas na busca por respostas para a problemática apontada anteriormente. Despertou-nos, ainda, a intenção de apresentar e sugerir a outros docentes, que compartilham da mesma inquietude, ferramentas, estratégias e caminhos que os auxiliem em um trabalho, em sala de aula, mais enriquecedor e significativo, na busca por instrumentalizar os alunos para que atuem em nossa sociedade letrada de forma protagonista e com autonomia leitora.

Nesse sentido, a presente pesquisa visa à melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Fundamental nas escolas brasileiras, acordando com os pressupostos e objetivos que constam no Projeto do PROFLETRAS, os quais visam efetivar a qualidade do ensino nesse nível educacional, ampliar a proficiência dos alunos nas habilidades leitoras e escritoras e desenvolver didáticas que concretizem os multiletramentos. É nessa perspectiva que propomos contribuições para o aperfeiçoamento dessa abordagem da língua, na medida em que apresentamos o estudo da heterogeneidade discursiva constituinte dos sentidos do texto, colaboramos para a execução de um fazer pedagógico construtivo, significativo e mais crítico.

Para tanto, objetivamos, com essa investigação, propor uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa na escola a partir da perspectiva discursiva, com foco específico em aspectos da heterogeneidade da língua e, baseados nisso, desenvolver, como apoio aos docentes, um material didático com propostas de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, visando potencializar a capacidade leitora de aprendizes do 8º ano do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à estruturação, este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, expomos o problema da proposta, a justificativa, os objetivos gerais e específicos e os procedimentos metodológicos adotados. No segundo capítulo, exibimos um breve histórico envolvendo o ensino da língua no Brasil e a contextualização da perspectiva discursiva no ensino de língua(gem) nas escolas públicas brasileiras. No terceiro, apresentamos considerações relevantes a respeito do ensino da língua portuguesa no Brasil e um aparato teórico, no qual se ancora a perspectiva discursiva da linguagem, apresentando noções como a enunciação, a heterogeneidade discursiva, a polifonia e o dialogismo, explicitando, assim, o caráter interacionista e sociodiscursivo da língua que norteou nossas reflexões durante a composição desta pesquisa. Por fim, no quarto e último capítulo, propomos um caderno pedagógico, composto por reflexões a respeito da heterogeneidade discursiva e por sugestões de atividades, nas quais foram exploradas essencialmente a intertextualidade, a ironia e as aspas como aspectos importantes da heterogeneidade discursiva. Este caderno pedagógico direciona-se aos professores de língua portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II, como sugestão didático-pedagógica. Finalmente, como fechamento deste trabalho, apresentamos nossas considerações finais, com algumas conclusões levantadas e as possíveis contribuições deste trabalho ao fazer docente dos professores de língua portuguesa.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o problema da pesquisa, a justificativa, os objetivos gerais e específicos e os procedimentos metodológicos adotados que nos conduziram na realização deste estudo, que pode ser caracterizado como uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, empírico e didático, subsidiado, naturalmente, por uma pesquisa bibliográfica.

1.1 O problema, a justificativa e os objetivos da pesquisa

A heterogeneidade discursiva, apesar de ser inerente à língua e aos discursos, pode estar mais ou menos evidente na superfície textual, pois um texto pode produzir efeitos polifônicos ou monofônicos. Na Educação Básica, pouco se discute sobre a dimensão discursiva dos textos, de modo que grande parte do alunado fica alheia às possibilidades de reflexão que podem derivar daí. A proposta desta pesquisa não pretende levar teoria para a sala de aula ou transformar a dimensão discursiva do texto em “conteúdo escolar”, ao contrário, buscou-se propor maneiras de refletir com os alunos que um texto é um emaranhado de vozes e posicionamentos que podem estar mais ou menos evidentes na superfície textual.

Por isso, nesta investigação exploramos teorias discursivas da linguagem e, a partir disso, propomos atividades aos professores de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental II que levem os alunos a refletir e analisar o jogo polifônico e dialógico que constitui os sentidos do texto, analisando as várias marcas e formas de manifestações da heterogeneidade discursiva que compõe um texto num nível possível ao entendimento dos estudantes. Isso vem ao encontro do que pontua os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), que destacam a importância dos elementos constitutivos do enunciado e do aspecto dialógico da linguagem quando sustentam que “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 23).

Reafirmamos que a nossa intenção não é conceber a heterogeneidade discursiva como mais um conteúdo a ser escolarizado, normatizado e ritualizado nas salas de aulas, mas como um conhecimento capaz de instrumentalizar os alunos, levando-os a analisar e refletir criticamente sobre as possibilidades de manifestação do outro nos textos, contribuindo, assim,

para a formação de cidadãos mais conscientes em relação ao uso da língua. Dessa forma, a análise e a reflexão sobre as possibilidades de manifestação da heterogeneidade discursiva nos discursos são oportunas, pois permitirá aos discentes perceberem a importância desse aspecto para a construção de sentidos no texto e, ainda, perceber a intensa interação entre os interlocutores, o que evidencia que um discurso não é único, sozinho e isolado.

Julgamos que o aluno, ao analisar as possibilidades de manifestação da heterogeneidade discursiva nos textos, compreendendo a sua ocorrência e a sua importância incontestável para a construção de sentidos, estará dando um passo a mais no desenvolvimento consciente das práticas de letramento social, o que contribuirá para a construção e expansão de sua visão social de mundo, para o desenvolvimento de sua identidade, e para sua formação enquanto cidadão capaz de reflexão.

A esse propósito, alinhamo-nos aos dizeres de Ribeiro e Lima (2020) quando discutem a importância de inserir os discentes nos quadros de convenções sociais letradas, por uma única razão muito especial:

[...] que possam circular livremente entre suas origens e às determinações cartoriais. Para que não sejam manipulados ou tratados como não pessoas ou cidadãos de segunda classe, para que atuem na sociedade de forma protagonista, manifestando suas opiniões de forma coerente. [...] Para que seja reconhecida e respeitada na própria palavra, discursivamente empregada, dispersa em gêneros ilimitados, em prosa ou verso, capaz de ser artesanalmente aperfeiçoada nas relações escolares, nas aulas de língua portuguesa (RIBEIRO; LIMA, 2020, p. 20).

Para tanto, essa investigação propõe como objetivo geral promover uma discussão teórica a respeito do ensino de língua portuguesa a partir da perspectiva discursiva com foco específico em aspectos da heterogeneidade da língua e, além disso, desenvolver, como apoio aos docentes de língua portuguesa, um caderno pedagógico com propostas de atividades a serem desenvolvidas durante as aulas, de forma a potencializar a capacidade leitora de aprendizes do 8º ano do Ensino Fundamental. Por sua vez, os objetivos específicos pretendem: i) promover uma reflexão crítica sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras do Ensino Fundamental; ii) propor uma compreensão dos fundamentos teóricos da perspectiva enunciativa e discursiva da linguagem, projetando modos de transposição didática pertinentes aos estudantes e, por fim, iii) desenvolver um caderno pedagógico com sugestões de atividades para docentes, enfatizando uma abordagem discursiva com foco nos aspectos polifônicos que constituem o sentido dos textos.

1.2 Procedimentos metodológicos

Bortoni-Ricardo (2008) teoriza que o professor pesquisador não deve ser visto meramente como um receptor de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores, todavia deveria propor-se também a produzir conhecimentos sobre suas dificuldades profissionais, de forma a melhorar/aperfeiçoar sua prática, tornando-a mais significativa e prazerosa.

Nessa perspectiva, visando buscar respostas para nossas inquietudes, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, pois ela parece ser uma forma mais eficaz e adequada de investigar o problema foco dessa pesquisa, comum na prática diária de sala de aula e, ainda, fornecer possibilidades para que o professor-pesquisador atue ativamente sobre ele. Justificamos que devido ao contexto de pandemia que vivemos e a conseqüente suspensão das aulas presenciais, o material não pôde ser testado e nós não pudemos ir a campo. Contudo, a produção visou a transformação da realidade e partiu do conhecimento de nossa realidade, fato que nos faz considerar essa pesquisa metodologicamente como uma pesquisa-ação, mesmo com as ressalvas anteriores.

Segundo Thiollent (1985), a pesquisa-ação é uma forma de investigação com “base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (1985, p. 14). Nesse sentido, a pesquisa-ação nos permitiu pensar, planejar e organizar as ações a serem tomadas, visto que o objetivo é investigar e aprimorar a nossa própria prática docente. Dessa forma, a pesquisa-ação forneceu condições apropriadas de reflexão, de forma crítica e fundamentada, possibilitando construir novos saberes e, principalmente, ações que nos permitirão agir ativamente e positivamente sobre o problema.

Além de caracterizar-se como uma pesquisa-ação, esta pesquisa caracteriza-se ainda como qualitativa, interpretativista e de natureza didática, que considera a parte subjetiva do problema, ou seja, busca compreender o fenômeno pesquisado, observando, analisando e refletindo sobre os significados que as pessoas envolvidas dão a ele. Sobre a pesquisa qualitativa, Ludke e André declaram que

[a] pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...] o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Nesse contexto, corroborando com os autores citados, ponderamos que a pesquisa qualitativa é de cunho empírico, na medida em que considera as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos no cotidiano, nas relações com outro, nas relações com o meio, enfim, vivências e experiências nem sempre derivadas de constatações científicas. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008), esclarece que “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida da sala de aula, que é contexto por excelência de aprendizagem dos educandos” (2008, p. 42). Portanto, a pesquisa qualitativa de sala de aula gera novos conhecimentos, pois possibilita traçar estratégias através de experiências vividas e presenciadas no dia a dia da sala de aula.

A partir disso, na realização da pesquisa proposta, lançamos mão da pesquisa qualitativa, uma vez que o objetivo é partir de uma inquietação que surgiu em meio a nossa própria prática docente, realizando estudos específicos, na busca de estratégias a serem adotadas no sentido de buscar respostas para nossas inquietações, bem como apresentar e sugerir a outros docentes, que compartilham conosco da mesma inquietude, ferramentas, estratégias e caminhos que os auxiliem na solução dessa dificuldade.

Ainda sobre a pesquisa interpretativista, Bortoni-Ricardo explica que ela “não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estáticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Assim, o foco metodológico proporcionará a busca por respostas fundamentadas por meio de observações, interpretações e análises da própria prática docente no universo social e cognitivo da sala de aula. Nesse sentido, a autora também assevera que

a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. [...] as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Nessa perspectiva, utilizamos ainda, como suporte e sustentação para essa investigação, a pesquisa bibliográfica, pois para compreender o que chamamos de perspectiva discursiva do ensino de português, será preciso debruçar sobre uma vasta bibliografia teórica que sustenta as reflexões sobre o tema. Como lembra Gil (1991, p. 27) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...]

Nesse sentido, parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas”. Sendo assim, essa pesquisa bibliográfica, que aqui propomos, será exposta e apreciada a partir do próximo capítulo, intitulado “A perspectiva discursiva no ensino de língua portuguesa no Brasil”, no qual discutimos um panorama crítico do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras; e também do terceiro capítulo, denominado “A heterogeneidade discursiva: constituindo os sentidos no texto”, no qual apresentamos considerações relevantes a respeito do ensino da língua portuguesa e a perspectiva discursiva da linguagem, abordando o caráter interacionista e sociodiscursivo da língua por meio de noções como a heterogeneidade discursiva, a enunciação, a polifonia e o dialogismo.

2 A PERSPECTIVA DISCURSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Apresentamos, neste capítulo, reflexões pontuais sobre a realidade atual do ensino de língua portuguesa no Brasil. Para tanto, expomos um breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil desde as primeiras décadas do século XIX até os dias atuais, caracterizando o ensino de linguagem durante esse percurso, apontando as principais mudanças. Focamos nas perspectivas discursivas atuais que de nosso ponto de vista deveriam reger o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental nas nossas escolas e, para isso, elencamos e discutimos quatro aspectos que precisam ser observados nesse processo, são eles: i) a função do professor de língua portuguesa; ii) o papel desempenhado pelo livro didático na escola e na formação docente; iii) a tendência em confundir o ensino de língua com ensinar gramática convencional, aliada a discussões sobre a concepção de linguagem adotada pela escola. Para isso, pautamos, principalmente, nos estudos e reflexões de Antunes (2003, 2009 e 2010), Bagno (2001), Geraldi (2006), Lajolo (1996), Ribeiro e Lima (2020), Soares (2001 e 2002) e Travaglia (2009). Destacamos também as formulações, a respeito desse assunto, propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), salientando como esses documentos orientam o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental.

2.1 Breve histórico do ensino de português no Brasil

Segundo Soares (2001), no Brasil, nas últimas décadas do século XIX, foi instituída a disciplina “língua portuguesa” ou simplesmente “português” nos currículos escolares. Contudo, essa nova denominação não representou alteração no objeto dos estudos da linguagem, uma vez que, até a primeira metade do século XX, essa disciplina continuava tendo como foco o estudo maçante da gramática, da retórica e também da poética: “assim, embora a disciplina curricular se denominasse Português persistiram, embutida nela, as disciplinas anteriores” (2001, p. 2). Estes três saberes se mantiveram até esse período como base do ensino de língua portuguesa nas instituições escolares brasileiras. Entretanto, de acordo com essa autora, a partir da década de 1950 foi possível perceber algumas modificações na concepção do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa no Brasil. Isto porque começaram a despontar estudos e pesquisas

realizados no campo da educação e, mais tarde, no campo do discurso, contribuindo para o surgimento de novas abordagens pedagógicas.

A linguagem, até a década de 1970, era concebida como expressão de pensamento, uma concepção herdada da tradição gramatical grega, passando, posteriormente pelos latinos, depois pela Idade Média, até chegar à Idade Moderna, sendo repensada somente no início do século XX. Essa concepção apregoa que a expressão é produzida no interior da mente e que, nesse caso, a linguagem é vista como a representação do pensamento dos indivíduos. Além disso, as práticas linguísticas eram consideradas apenas como simples codificações e decodificações. Dessa forma, a norma culta orientava todo o processo de ensino no qual as outras variantes linguísticas sequer tinham espaço na escola e, por isso, não eram exploradas (PERFEITO, 2005).

A partir das décadas de 1960/1970, a linguagem deixou de ser concebida como expressão do pensamento e passa ser entendida como ferramenta de comunicação. Assim, ocorreu uma lenta transformação no ensino da língua materna e a modalidade oral, finalmente, aos poucos, passa a ser contemplada. Um fator que possibilitou isso foi, principalmente, a publicação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e, nas décadas seguintes, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse período, no Ensino Fundamental, a disciplina língua portuguesa passou a ser denominada Comunicação e Expressão, como informa Soares (2002). Segundo a autora, a linguagem, de acordo com essa visão, ainda era concebida como código e o ensino da língua, por sua vez, embora já houvesse propostas inovadoras, ainda pendia ao estudo maçante da gramática tradicional, mesmo diante da leitura e da produção textual, que começavam a ser consideradas como foco do ensino de língua na sala de aula, ao lado dos elementos da teoria da comunicação.

Entretanto, no final do século XX, tornaram-se populares diversas abordagens teóricas que objetivavam refletir a forma de se conceber o ensino da língua portuguesa na escola. Essas novas tendências surgiam para subsidiar as práticas pedagógicas dos professores. Nessa perspectiva, especialmente, no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (PCN) – atualmente reforçados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – vieram a contribuir consideravelmente com essas reflexões. Além disso, foram estabelecidos pelos PCN, uma proposta de currículo fundamentada em competências básicas, e não meramente na prática tão comum e difundida, na época entre as escolas, de acúmulo de informações, apresentando relações com os vários contextos da vida dos estudantes.

Assim, o objetivo principal desse documento, no que se refere ao ensino da língua, foi

estabelecer um ensino que considerasse os aspectos sociais, históricos e interacionais da língua, levando o aluno a atuar, por intermédio da linguagem, no e sobre um mundo em constante transformação. Dessa forma, para esse documento, a linguagem se constitui como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 23).

Essa perspectiva direciona o ensino de linguagem na escola para a valorização da reflexão sobre a língua como forma de interação em detrimento ao simples e arcaico estudo de aspectos metalinguísticos, postura que não oferece aos alunos a visão panorâmica, dinâmica e heterogênea da linguagem. Concebida dessa maneira, a língua passa a ser vista, em consonância com as palavras de Bagno (2001), como a “ferramenta e ao mesmo tempo o resultado, ela é o processo e o produto. E não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela. A língua é uso e também resultado de uso” (p. 26). O autor alerta ainda que se deve considerar o fato de que “todas as línguas mudam, que toda língua é um grande corpo em movimento, em formação e transformação, nunca definitivamente pronto” (p. 10).

Portanto, os PCN de língua portuguesa surgiram justamente da necessidade de a sociedade refletir sobre a valorização da diversidade da língua. Nesse contexto, a escola deveria exercer a função de formar cidadãos competentes na escrita, na leitura e, também, nos vínculos sociais, afinal a “escola é o principal espaço de interlocução e experimentação do uso da língua” (BAGNO, 2001, p. 77).

Para tanto, os PCN evidenciaram uma contextualização da gramática na qual o texto é o elemento de estudo, que induz às práticas adequadas de ensino da língua.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 34).

Nesse sentido, os PCN sugerem práticas que façam realmente sentido para os discentes e, que pelo contrário, não privilegiem o uso formal da língua, fazendo com que a gramática

normativa, nesse caso, seja vista como parte fundamental e integrante do ensino da língua na escola. Trata-se de sugerir “situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido treinar o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes [...] em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (BRASIL, 1997, p. 32).

Diante desse contexto, é fato que o ensino de língua sempre ocupou um lugar de destaque no cenário educacional. Todavia, atualmente, as manifestações de insatisfações com o ensino de linguagem na escola têm sido mais frequentes e ocorridas de maneira mais veemente. Isso se deve, talvez, às constantes demonstrações de insegurança na comunicação, sobretudo, em situações formais, por parte dos alunos dos vários níveis de ensino. Essa insegurança fica evidenciada nas diversas situações em que são exigidas desses sujeitos um manejo mais apurado da linguagem como, por exemplo, em redações escolares, concursos, vestibulares, compreensão de textos variados. Situações como essas têm colocado o ensino de linguagem, sobretudo no ensino básico, em cheque.

2. 2 O ensino atual de linguagem na escola

Perante a abrangência e complexidade do tema, buscando suscitar discussões pedagógicas, propomos tecer algumas reflexões a respeito do ensino atual de linguagem na escola sob quatro aspectos: i) a função do professor de língua portuguesa; ii) o papel desempenhado pelo livro didático na escola e na formação docente; iii) a tendência em confundir o ensino de língua com ensinar gramática convencional e iv) a concepção de linguagem adotada pela escola.

A respeito do primeiro aspecto, **a função do professor de língua portuguesa**, alguns conceitos, e porque não dizer “pré-conceitos”, cercam o ensino de língua no Brasil. Destaca-se dentre eles o considerado “fracasso escolar no ensino de língua”, para o qual, não raramente, injustamente e pelo imediatismo de apontar-se um culpado para o problema, acabam elencando como principal responsável, senão o único, o professor de língua portuguesa, e imputando a ele a responsabilidade de um legado que se arrasta por décadas. Nesse sentido, Antunes faz um alerta de que não é justo pensar que todas as dificuldades e deficiências, no processo de ensino e aprendizagem do português, convergem somente para a atuação do professor, pois há aspectos

complexos nessa relação, como a bagagem cultural do alunado, o lugar e valor da educação no meio social dos indivíduos, assim como

[...] a falta de uma política pública de valorização do trabalho do professor, reduzido, quase sempre à “tarefa de dar aulas”, sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar. “Passando e “repassando” pontos do programa, para depois “cobrar” no dia da prova, no cenário nada convidativo (e muito menos poético!) de prédios descorados e tristes: o que significa dizer que o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola (2003, p. 17).

Logo, é necessário ter o entendimento de que educação em linguagem é uma atividade complexa demais para conferir, unicamente ao professor de língua portuguesa, todos os fracassos do ensino de linguagem no Brasil, já que há questões econômicas, sociais e, também, políticas que ultrapassam os limites da escola e interferem diretamente nela e, por conseguinte, na ação docente. Todavia é fundamental “apresentar estratégias de fortalecimento da identidade do professor, sobretudo de português” (RIBEIRO; LIMA, 2020, p. 17) para que ele possa, também, desenvolver suas atividades com competência e segurança.

Outro fator preocupante, que permeia as discussões em torno do ensino da língua na educação básica no Brasil, é o fato de o mesmo professor, o qual é elencado como responsável pelo fracasso do ensino de linguagem, o professor de língua portuguesa, não ser legitimado em sua prática, ou seja, ele encontra-se envolvido em meio a uma discussão sobre a sua prática docente, promovida por vários segmentos sociais e setores, dentre os quais destacamos os pais de alunos e a própria escola, que emitem opinião, elencam suposições, indicam caminhos, criticam resultados e até cobram respeito “à tradição”. Contudo, o professor, aquele que se capacitou para tal função, às vezes pouco é ouvido, como se não fosse capaz ou preparado para lecionar.

Assim, o professor de língua portuguesa, que se vê em meio a esse paradoxo, acaba por testemunhar toda a sua prática docente sendo deslegitimada, e conseqüentemente, muitas vezes, mergulha, mesmo que sem perceber, em uma crise de identidade. Nesse sentido, Ribeiro e Lima (2020, p. 16) acrescentam que “o crescente desprestígio da profissão docente, alavancado hoje por movimentos conservadores que tentam criminalizar a profissão de professor” [...] acabam por naturalizar “discursos que colocam a docência no entrelugar da desvalorização”.

Nessa perspectiva, Pimenta (2000, p. 23) aponta que a “identidade profissional se constrói [...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão”. Ainda, de acordo com a autora, é necessário que o docente seja capaz de

constituir sua identidade e mobilizar os saberes de sua experiência que, em tese, configura-se como uma das principais ações para a constituição de sua identidade docente. Evidentemente, para a formação do professor reflexivo, não se pode esquecer de outros saberes fundamentais, como, por exemplo, a valorização da experiência e a reflexão na experiência, isto é, a formação do professor reflexivo se constrói na articulação da prática profissional com os conhecimentos científicos. Cabe ressaltar, também, que ser professor não se configura como uma tarefa das mais fáceis, pois cabe a esse profissional, a todo instante, articular conhecimentos e mobilizar saberes pedagógicos que tenham como objetivo principal a aprendizagem dos alunos.

Já o segundo aspecto, **o papel desempenhado pelo livro didático na escola e na formação docente**, apresenta outro fator preponderante nesse processo degradador, o fato de os manuais didáticos ainda exercerem um poder inigualável no ensino de linguagem, dominando, muitas vezes, todas as ações em sala de aula no decorrer do ano letivo, limitando a prática pedagógica do professor e norteando sua formação docente. Assim, impera a sensação de que o professor, que deveria ser auxiliado pelo livro didático, na verdade é quem auxilia o livro, ficando implícito que, no processo de ensino aprendizagem, o manual didático exerce um papel principal e fundamental, sendo visto como mais importante, no processo, do que o próprio professor.

Lamentavelmente, os manuais didáticos clássicos ainda têm desempenhado esse papel dominante na escola, direcionando as aulas e norteando todo o ensino de linguagem. Além disso, se mantém, na maioria das vezes, como o único material de estudo do professor, orientando, dessa forma, a formação docente e, ao mesmo tempo, podemos dizer também, cerceando essa formação, ou seja, impondo um limite a sua formação, à medida que estabelece um controle de suas ações em sala de aula. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) alertam que apesar de o livro didático ser um recurso significativo no processo de ensino e aprendizagem, ele não deve desempenhar função dominante nesse processo, cabendo ao docente manter-se alerta de maneira que sua autonomia pedagógica não seja afetada. Embora o livro didático seja um material de apoio importante para o processo de ensino e aprendizagem, ele não pode ser considerado, pelo professor, o único suporte pedagógico.

Apoiado nessa perspectiva, Lajolo (1996) ressaltava que o livro didático, por melhor que seja, não deve ser utilizado sem adaptações.

Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização

coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais, um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado (LAJOLO, 1996, p. 8-9).

Em outras palavras, é aconselhável ao professor buscar complementá-lo ou adaptá-lo, de modo a expandir as informações e as atividades sugeridas nele, a fim de contornar possíveis carências ou, ainda, adaptá-lo à realidade dos discentes.

Apesar disso, como dito, o que se observa é que o livro didático vem sendo empregado em sala de aula, de forma impositiva, como fonte restrita de um conhecimento legitimado, apresentado por meio de um discurso imperativo. Mesmo almejando, muitos docentes não conseguem ultrapassar os limites impostos pelo manual, devido à forma direcionada com que os assuntos e as atividades são abordados. Os manuais, de certa forma, sempre direcionam e conduzem a resposta dos alunos. Isso acaba limitando a capacidade reflexiva deles perante as possibilidades de usos da linguagem. Nesse sentido, Lajolo (1996, p. 4), pertinentemente, chama atenção para a importância dispensada ao livro didático “em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”.

Dessa forma, sendo concebido como única fonte de pesquisa e, portanto, fonte exclusiva de formação docente, esse material acaba, ainda que involuntariamente, restringindo a atuação do professor, que, por sua vez, limita as possibilidades de um adequado desenvolvimento linguístico dos discentes. Assim, prevalece o discurso ultrapassado de que a aprendizagem é um simples processo de acúmulo de informações, um mero procedimento de transferência de conteúdos gramaticais de forma descontextualizada e fragmentada, realçando um ensino metódico dos atos de falar, ler, e escrever, o qual aposta numa visão de linguagem enquanto sistema e de um ensino puramente normativo e metalinguístico.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) ressaltam que o livro didático

é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 13).

Além disso, outro fator, que também contribui para que o professor fique limitado e preso ao livro didático, é a pressão que ele sofre por parte da escola, dos pais e dos próprios alunos, que, muitas vezes, orientados pelos familiares, cobram que o livro seja seguido à risca e tenha todo o seu conteúdo proposto vencido, uma vez que, em muitos casos, ele foi adquirido financeiramente pela família e, por isso, exige-se que seja “bem utilizado”, para fazer jus ao investimento. A escola, também, pressionada pelos pais e pelo sistema de ensino, cobra do docente a utilização fiel e exclusiva do livro didático, transformando-o, assim, em um material indispensável, de caráter indiscutível e oficial na escola e na sala de aula.

Apesar das considerações acima, é importante salientar que o livro didático não deve, em hipótese alguma, ser desprezado no processo de ensino ou considerado como improcedente. É bom lembrar que o livro didático e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) padronizaram, de alguma forma, as práticas de ensino de norte a sul do país, diminuindo as diferenças regionais educacionais tão comuns em nosso país. Há contextos em que, de fato, o livro didático é o único recurso possível. Porém, reafirmamos que fica claro que o modo como o professor maneja o livro em sala de aula pode fazer a diferença e contribuir positivamente no processo de ensino e aprendizagem da língua. Mesmo porque, todo livro didático utilizado em escolas públicas é recomendado pelo PNLD, que é o órgão que regulamenta, avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação básica no Brasil. Portanto, esse órgão atua em consonância com os pressupostos para o ensino da língua portuguesa estabelecidos na e pela BNCC.

O terceiro aspecto corresponde a outro fator influenciador considerável do ensino de linguagem na escola e facilmente notado nas aulas de língua portuguesa: **a tendência em confundir o ensino de língua com ensinar gramática convencional**, isto é, a abordagem da gramática normativa como um estudo imperativo, no qual prevalece um estudo segmentado e descontextualizado. Nessa perspectiva, o ensino da linguagem é escolarizado, desconsiderando seu aspecto interacionista e dialógico, opondo-se à visão de que a língua não acontece solta, vaga, fora de um discurso, de um texto.

Nesse sentido, Antunes (2009) pondera que

[a] fala, a escuta, a escrita e a leitura são necessariamente de textos; se não, não é linguagem. Assim, é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, é o uso da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser o objeto [...] de estudo da língua (ANTUNES, 2009, p. 111).

O ensino de gramática, inegavelmente, é muito valorizado na cultura brasileira e por isso, talvez, haja uma tendência explícita em privilegiá-la, elencando-a como o foco, elegendo-a como modelo a ser seguido, em outras palavras, como o objetivo principal do ensino de língua na escola. Antunes (2009, p. 24), nesse contexto, defende que “a atividade pedagógica de ensino do português” deve fixar-se “em quatro campos: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática”. No entendimento da autora, o campo da *oralidade* deve ser desenvolvido baseado na heterogeneidade de tipos e de gêneros de discursos orais, de maneira que essas ações promovam o convívio social, proporcionando, assim, o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes. Sobre o campo da *escrita*, ela sugere ações que reforcem a produção de textos que envolvam, realmente, a interação concreta entre os interlocutores. Já para o campo da *leitura*, a autora aponta para ações que garantam leituras variadas e críticas, as quais excedam simples atividades de decodificação de palavras. Por fim, as ações voltadas para o campo da *gramática*, devem sugerir a multiplicidade e flexibilidade de regras linguísticas e nunca atividades estritamente formais, isoladas, descontextualizadas e fragmentadas, afinal, o “valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal [...] tais regras são flexíveis, são mutáveis” (Antunes, 2009, p. 89). Seguindo essa abordagem, fica claro que centrar o ensino de linguagem em apenas um desses campos, em especial o da *gramática*, em detrimento aos demais é um equívoco, que remete o ensino e aprendizagem da linguagem a um grande retrocesso.

Convém considerar ainda, em relação ao quarto aspecto elencado, **a concepção de linguagem adotada pela escola**, que, de acordo com Travaglia (2009), costuma se limitar a pelo menos três perspectivas. A primeira concebe a linguagem como expressão do pensamento; a segunda, como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação e, por fim, a terceira, como forma ou processo de interação, como já sinalizamos, de alguma maneira, em outras partes deste texto.

Centrado nessa concepção, em lugar de atividades consecutivas de definição gramatical e exercícios voltados para nomenclaturas e regras que beneficiem não mais que apenas a forma das palavras ou a sintaxe da língua, defende-se o estudo do uso da linguagem em circunstâncias reais de interação, abrangendo as diferenças de sentido entre um discurso e outro e de uma mesma expressão em discursos produzidos em condições distintas. Nessa perspectiva, a língua, é a materialização das relações sociais, já que, conforme o contexto e a finalidade peculiar de cada enunciação, é que advém uma forma específica de expressão ou certa variante.

No cenário atual, é notório que a escola faz um grande esforço para focar o ensino e aprendizagem da linguagem na heterogeneidade de textos que se manifestam socialmente, porém, apesar de todo esse esforço, há uma lacuna entre o que é ensinado e a vida cotidiana e, isso, de certa forma, desconsidera e, ainda, desestimula o aluno enquanto sujeito-autor de seus conhecimentos. Nesse contexto, o que se “receita” nas aulas, equivocadamente, são atividades meramente de cunho metalinguístico e, também, a simples categorização dos gêneros focando na sua forma e nas suas características linguísticas, desprezando, portanto, suas propriedades discursivas, assim sendo, os aspectos flexíveis e variáveis do gênero.

Diante das reflexões estabelecidas, reforçamos a importância de serem feitas, constantemente, pontuais reflexões pedagógicas em torno desses quatro aspectos elencados e explanados neste capítulo, pois o ato de pensar criticamente os aspectos mencionados vai de encontro ao ato de pensar o fazer pedagógico, que a nosso ver, deve ser constante. Esse pensar deveria provocar no professor um latente anseio por (re)significação da prática docente diária, dando-lhe segurança da condução do ensino de linguagem com o qual trabalha e oferta ao seu aluno. Afinal, a escola não pode ser um instrumento para servir a si mesma, a sua razão de ser é estar a serviço do aluno.

De acordo com as discussões aqui instituídas, fica clara a necessidade urgente de ressignificar as aulas de língua portuguesa, considerando-se que, segundo a percepção de Antunes (2009), há muito mais a se explorar quando se concebe a linguagem em sua dimensão discursiva.

Dessa forma, o estudo da linguagem na escola, nas aulas de língua portuguesa, deve ser envolvido por uma perspectiva que implica em um uso reflexivo da linguagem, no qual se promove o desenvolvimento de atividades de análise linguística que tenham como pressuposto o uso real que o estudante faz da língua, seguido de uma ação reflexiva e de uma provável ação interventiva que irá possibilitar um uso mais apropriado ao contexto discursivo ao qual ele está inserido.

Entretanto, é necessário compreender que mesmo com todo esse esforço da escola e dos professores em entender e colocar em prática na sala de aula essas metodologias envolvendo o ensino da linguagem, sabemos que ainda há uma considerável lacuna entre o real e o ideal. E esse vazio acentua-se na medida em que percebemos que, às vezes, as práticas de linguagem na sala de aula, apesar de caminharem para uma tentativa explícita de assumirem outra roupagem, continuam por revelar as mesmas práticas obsoletas sempre presentes na sala.

Sendo assim, é imprescindível romper com esse paradigma e compreender a sala de aula e a escola como ambientes de vivências e ampliação de experiências e não simplesmente de transferência de conteúdos escolarizados, promovendo a reorganização dos tempos e espaços, favorecendo as manifestações de linguagens diversas, ampliando as perspectivas de interação dos estudantes com o conhecimento e, ainda criando novos espaços discursivos.

Para tanto, é preciso que se tenha consciência desse olhar a respeito do ensino de linguagem, a fim de que seja possível consolidar essa visão em sala de aula, possibilitando aulas mais dinâmicas, mais adequadas à realidade dos alunos e que atendam as legítimas expectativas do ensino da língua portuguesa, mesmo diante da inibição imposta por planos curriculares engessados, por sistemas pedagógicos com uma visão conservadora, pela obrigatoriedade do uso do manual didático como fonte única e exclusiva de ensino, e também, pela cobrança de pais, pedagogos, diretores os quais ainda não veem com bons olhos propostas de ensino que não estejam engajadas com o ensino conservador da linguagem.

Ilustrando de forma mais clara essa afirmação, a disciplina língua portuguesa, conforme a BNCC, tem como objetivo garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e para o exercício da cidadania. De forma que os alunos consigam construir sentidos coerentes para textos orais e escritos e produza textos adequados às situações de interação. Ainda, apropriar-se de conhecimentos linguísticos textuais, discursivos, expressivos e estéticos em seus usos adequados a diferentes situações comunicativas, tendo o texto em sua variedade de composição, isto é, a linguagem em sua multimodalidade como centro das práticas de linguagem.

Cabe, assim, a cada professor promover uma profunda reflexão sobre o seu fazer docente. Contudo, conscientemente, antes de promover uma mudança em sua prática pedagógica, ele deve ter plena clareza da concepção de linguagem que pretende adotar. Somente depois dessa tomada de consciência, ele conseguirá superar as possíveis críticas, obstáculos e, também, a insegurança de uma mudança de atitude, tornando-se capaz de refletir sobre as possibilidades metodológicas que irá aderir durante as aulas. Nesse sentido, Geraldi (2006, p. 40) explica que “antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política [...] com os mecanismos utilizados em sala de aula”.

Em face do exposto, é imprescindível que a escola e o professor de língua portuguesa rompam definitivamente com esse conservadorismo imperante no ensino de língua no Brasil, como também acolham as perspectivas linguísticas e pedagógicas adequadas para propiciar um

ensino significativo, o qual possa garantir aos alunos um controle concreto das ações discursivas que se constituem nos espaços sociointeracionistas dos quais eles participam. Direcionando, dessa forma, o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes, garantindo a eles o controle dos processos que envolvem a fala, a leitura e a escrita em diferentes contextos comunicativos, como também a compreensão da realidade social, histórica e organizacional da linguagem, permitindo, assim, ao aluno ampliar consideravelmente sua competência discursiva.

Enfim, o professor de língua portuguesa e a escola não podem “ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente” (ANTUNES, 2009, p. 15). Portanto, o professor de língua portuguesa não pode abdicar dessa tão importante missão, tão pouco atribuí-la a outros. Nesse sentido, a função do professor é primordial na elaboração de estratégias de ensino. Nesse processo metodológico a sua função não se limita somente a apresentar conteúdos e mais conteúdos para seus alunos, baseando-se simplesmente nos padrões de aulas expositivas, pelo contrário, deve basear-se em aulas nas quais são utilizados eventos comunicativos reais ou simulados, objetivando as condições de solucionar, com sucesso, desafios sobrevividos das atividades fundamentais da prática social, em contextos variados.

É exclusivamente a partir desse reconhecimento por parte dos docentes que será possível planejar estratégias pedagógicas que afirmam sentido ao que se ensina e se aprende em sala de aula. O conhecimento que elaboramos na escola, nesse sentido, precisa sintonizar-se com as experiências dos alunos e com o meio em que estão inseridos, possibilitando a eles a percepção de que esse conhecimento pode ser reavaliado, revisto e que, por isso, é suscetível de ser modificado, reconstruído e renovado. Nesse intuito, é fundamental estimular os professores, desafiando-os a também produzirem conhecimentos, transformando, assim, a escola e a sala de aula em um ambiente favorável à pesquisa, à elaboração e reelaboração do conhecimento. Nessa perspectiva, é indispensável que a escola, os educadores, os alunos descubram e aprendam o entusiasmo pela construção do conhecimento, pois somente ao ser humano foi atribuída a capacidade de conhecer e, nessa ação de produção de conhecimento, é primordial a função do outro e da coletividade. E, indiscutivelmente, é nesse processo de interação, de pesquisa, de produção e de crítica que se constituem sujeitos reflexivos, críticos, criativos, autônomos, preparados para compreender e interagir criticamente com o mundo contemporâneo e, se necessário, torná-lo diferente.

Diante das reflexões realizadas ao longo deste capítulo e por estarmos cientes da importância de a língua ser concebida em sala de aula como instrumento de interação, marcada por dialogismo, polifonia e heterogeneidade discursiva, fez-se necessário, no próximo capítulo deste trabalho, promover uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa na escola a partir da perspectiva discursiva, destacando aspectos da heterogeneidade linguística, com o objetivo de evidenciar que essas marcas constituem, na verdade, estratégias de produção de sentidos nos discursos e de construção da compreensão entre os interlocutores envolvidos no processo discursivo.

3 A HETEROGENEIDADE DISCURSIVA: CONSTITUINDO OS SENTIDOS NO TEXTO

Neste capítulo apresentamos considerações relevantes a respeito do ensino da língua(gem) no Brasil e um aparato teórico no qual se ancora a perspectiva discursiva da linguagem, apresentando noções como a heterogeneidade discursiva, a enunciação, a polifonia e o dialogismo, evidenciando, assim, o caráter interacionista e sociodiscursivo que norteará nossas reflexões durante a composição desta pesquisa. Para isso, apresentamos uma pesquisa bibliográfica pautada, sobretudo, nos estudos de quatro autores que julgamos essenciais para as discussões e reflexões que serão propostas nesta pesquisa: Antunes (2003 e 2010), Authier-Revuz (1990, 1998 e 2004), Bakhtin (1979, 1997 e 2011), Maingueneau (1997, 2005 e 2011). Além disso, vamos destacar também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), salientando o que esses documentos postulam a respeito do ensino da língua nos anos finais do Ensino Fundamental. Então, o objetivo deste capítulo é expor as finalidades do ensino da língua trazidas por esses instrumentos e estudiosos e discutir as implicações das diretrizes por eles apresentadas na efetiva prática docente.

3.1 A escola, o professor e o ensino de linguagem

Em sociedades letradas, o domínio da língua, oral e escrita, pelo sujeito, é uma necessidade para uma participação social satisfatória e intensa. É por meio do exercício da linguagem que os falantes de uma determinada língua interagem de diversas formas, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita, seja por meio de recursos multimodais. Em outras palavras, a linguagem pode manifestar-se de diferentes maneiras, levando em conta os propósitos e implicações daquilo que é anunciado oralmente ou pela modalidade escrita. Segundo Cagliari, “a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos” (CAGLIARI, 1997, p. 10).

No Brasil, o ensino da língua, seja na modalidade oral ou na escrita, ainda inspira cuidados, uma vez que em alguns espaços ainda somos dominados por modos de pensar a língua que pouco contribuem com os usuários. Embora, durante os anos de vigência de estudo no

Ensino Básico, sejam trabalhados intensamente a interpretação de textos de múltiplos gêneros textuais, muitos estudantes ainda se sentem despreparados ao confrontar-se com propostas de produção de texto no cotidiano dos contextos sociais com os quais interagem. Tal dificuldade pode ser percebida não só no âmbito da sala de aula, mas também em diversas outras esferas da vida social.

Em nossa experiência docente deparamos constantemente com as dificuldades dos alunos em interpretar textos. Isso é evidenciado nas questões discursivas das avaliações de língua portuguesa. No contexto escolar, também, é comum ouvir dos alunos: “Li e reli, mas não entendi nada”, “Ninguém entende esse texto”, “Esse texto é muito complicado” e, ainda, vários outros comentários que revelam um expressivo nível de desinteresse e descontentamento com as práticas de linguagem em sala de aula. Talvez, isso seja, de certo modo, uma consequência de métodos retrógrados de ensino de língua portuguesa na escola que, por sua vez, são desmotivadores e pouco atraentes para os alunos.

Sabemos que é função da escola ensinar a língua, entretanto, em certa medida, ela parece conduzir de modo ineficaz e insatisfatório suas práticas pedagógicas de ensino da linguagem. Em outras palavras, as aulas de português deveriam ser aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa, porém se percebe nessas aulas em muitas instituições escolares é um imenso distanciamento entre a real necessidade linguística dos alunos e o que é proposto como objeto de ensino, sobretudo, ao que é proposto a esses estudantes nos textos que lhes são cobrados, assim como o que lhes é exposto nos textos trabalhados pelos professores. Nesse sentido, Antunes (2003) assevera que, não deveria, “mas é na escola que as pessoas ‘*exercitam*’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada” (2003, p. 26). Desta forma, somos conduzidos a perceber que o trabalho com a linguagem no âmbito escolar tem sido uma prática que, muitas vezes, torna-se quase que uma tortura para muitos educandos. Isso, às vezes, se manifesta por causa de seu caráter mecânico e pouco reflexivo, tornando-se artificial, sem finalidade, focado, quase sempre, em atividades metalinguísticas pouco significativas para o exercício da cidadania no âmbito social derivado de uma preocupação excessiva com a forma, esquecendo-se do conteúdo.

Nessa perspectiva, sobre a leitura em sala de aula, Antunes (2003) lamenta que as muitas atividades escolares ainda caracterizam-se, em sua maioria, por serem concebidas como

- uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de

decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal [...];

- uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;
- uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momentos de treino, de avaliação [...];
- uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto [...] deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global;
- uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura[...];
- enfim, uma escola “sem tempo para a leitura”[...],
(ANTUNES, 2003, p. 25-27).

Assim, o trabalho com a linguagem em sala de aula, repetidamente, tem-se caracterizado pelo excessivo e maçante estudo de seus aspectos gramaticais ou o único objetivo de fazer uma análise sintática, morfológica ou ortográfica, simbolizando, desse modo, o ler simplesmente por ler, sem abordar o caráter sociodiscursivo do texto e, por conseguinte, o aspecto interacionista da linguagem. Esse processo, inegavelmente, não atribui ao aluno nenhuma propriedade como leitor e não garante autoridade às relações de sentido que procedem da interlocução.

A linguagem como meio de interação, em nossa compreensão, vai muito além da simples ação de ler. Ela engloba a interação entre sujeitos comunicativos e o contexto social e cultural no qual o locutor e o interlocutor estão inseridos. As propostas de produção textual produzidas pelo docente, quando assumem essa percepção interacionista, permitem ao aprendiz saber qual função ele deve desempenhar e de que maneira ele pode admitir a participação do seu interlocutor. A leitura, partindo desse pressuposto, torna-se um importante e significativo elo entre o autor e o leitor, possibilitando, entre eles, uma intensa interação, de maneira que ambos participem de forma acentuada do processo de comunicação. Assim, “grande influência exerce a linguagem escrita não somente sobre os que leem, mas ainda sobre o mesmo indivíduo que escreve” (SAID, 1957 p. 231), pois, nesse processo de interação, ambos se constituem enquanto sujeitos sociais construindo e reconstruindo sentidos e significados para a língua.

Bakhtin (2011), fundamentando esse pressuposto, revela que, através da língua, os seres humanos comunicam-se e interagem com o meio, pois

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e

escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Deste modo, é indiscutível o aspecto libertador da linguagem. Ela amplia os nossos horizontes, abre janelas e portas para novas experiências e possibilidades, aponta caminhos, (re)constrói realidades, nos constitui enquanto sujeitos nos tornando protagonistas da nossa própria história e cidadãos reflexivos, potencialmente mais críticos. A linguagem, desse modo, é um expressivo objeto de reflexão, de luta, de manifestação, de insatisfação, de inconformismo e, por conseguinte, de transformação e ressignificação da realidade. Ler e escrever são atos de libertação: as pessoas leem e escrevem para (re)construírem suas próprias identidades. Essas ações são parte integrante do ser humano, portanto, é um ato que proporciona mudança social.

Diante disso, estabelecemos as seguintes reflexões: como desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das práticas de linguagem nas aulas de língua portuguesa? O ensino da linguagem tem contribuído, realmente, para a vida social do aluno? Como tornar a abordagem da linguagem em uma prática efetivamente reflexiva e mais crítica?

Buscando soluções para essas questões, é essencial que sejam desenvolvidas práticas docentes que promovam o desenvolvimento, pelo discente, das habilidades que a linguagem pressupõe. As demandas dessa concepção de ensino da língua portuguesa devem vir ao encontro da necessidade de reestruturação das práticas atuais da sala de aula. Para isso, é fundamental a conscientização e a mudança de postura tanto de docentes como de toda a sociedade.

O desafio é imbuir os professores dessas concepções de ensino, fazendo com que eles abandonem as remotas e contraditórias práticas de ensino da língua, concebendo uma formação de sujeito que transite com autonomia por diferentes práticas letradas. Esse desenvolvimento demanda a mediação eficaz do professor para que o aprendiz seja capaz de organizar e empregar, de forma eficiente, dinâmica, crítica e reflexiva o aprendizado da leitura.

Essa concepção vem ao encontro do que pontuam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa, do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Apoiamos, portanto, nesse importante instrumento, para ratificar que compete, fundamentalmente, ao professor delinear, implementar e conduzir as atividades em sala de aula, com a finalidade de estimular, sustentar e nortear o esforço de ação e reflexão do estudante, procurando garantir-lhe aprendizagem efetiva. É também função do professor “assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 22).

Diante disso, entendemos que a sala de aula deveria ser concebida, pelo docente, como

um ambiente capaz de promover o domínio de capacidades específicas, atitudes e conhecimentos envolvidos nas práticas de linguagem. A escola, nesse sentido, deveria assegurar ao educando o domínio da língua, pois ela, seja nas modalidades escrita ou oral, é a ferramenta que pode garantir ao indivíduo o ingresso integral à vida social. A linguagem é uma das formas de participação necessária à prática da cidadania, visto que amplia as possibilidades de compartilhamento de experiências e conhecimentos e, principalmente, estimula a interação. Concebemos, assim, a língua como uma ação de intercâmbio entre os sujeitos. É nessa atividade de interação que a língua toma força, concretiza-se e, por meio dela, o sujeito insere-se na sociedade, comunica-se, relaciona-se, interage com os outros ativamente e intensamente.

Nessa perspectiva, os PCN esclarecem, também, que cabe à escola

[o]rganizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino, (BRASIL, 1997, p. 22).

Assim, presumimos que é mesmo função inerente à escola oferecer condições para que todos os aprendizes tenham assegurado o direito a aprender a linguagem e, principalmente, aprendê-la de maneira eficaz, possibilitando o seu pleno desenvolvimento social, o que é fundamental para o exercício de sua cidadania. Isso implica um ensino significativo do português, pautado no seu uso social, e não exclusivamente na sua tradicional estrutura. Afinal, na visão de Antunes, “não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela ‘voz’, pela ‘comunicação’, pela ‘atuação e interação verbal’, pela linguagem, enfim” (2003, p. 15).

3.2 Interação dialógica da linguagem

É importante salientarmos, que, notadamente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e diversas outros programas e avaliações sistêmicas, que têm por finalidade nortear e realizar diagnósticos da Educação Básica brasileira já vêm adotando a

concepção interacionista da língua, renunciando, assim, a uma visão ultrapassada de ensino da língua como atividade puramente metalinguística. E, como consequência dessa mudança de postura, já que esses programas têm grande importância no contexto escolar, influenciando seu processo de ensino e aprendizagem, o professor tende a adequar sua prática de ensino da língua a essas demandas e perspectivas.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)², que atualmente é o documento que integra a Política Nacional da Educação e propõe uma referência curricular para o Ensino Básico no Brasil, compactua com os PCN no sentido de conceber a linguagem como meio primordial para a interação humana. Nesse sentido, a BNCC compreende linguagens como forma de “construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (2108, p. 43).

Para isso, orienta um trabalho com a linguagem que privilegie a heterogeneidade discursiva, focalizando as múltiplas vozes sociais na construção de sentidos em um discurso e ainda como forma de reconhecer o outro, e a si mesmo, como sujeito social, visando desenvolver o senso crítico do aluno, fazendo-o pensar, refletir, interagir, atuar enquanto sujeito social. E, para garantir o desenvolvimento dessas habilidades, a BNCC estabelece as competências específicas de língua portuguesa³ para o Ensino Fundamental:

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
4. Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos

² O documento consiste em “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 1).

³ O componente língua portuguesa na BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século “[...] Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’” (BRASIL, 2018, p. 67).

meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho.).
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo, (BRASIL, 2018, p. 66).

Entendemos que o ensino de língua, na perspectiva postulada por esses documentos, deve ser privilegiado pela escola e pelo professor de língua portuguesa no sentido de propiciar aos alunos a compreensão dos processos da leitura, bem como o modo como constituem e funcionam os textos, assim como os discursos que os formam, a heterogeneidade discursiva presente nos enunciados e todo sistema de ideias que envolve a construção dos textos orais ou escritos.

Nesse sentido, cabe à escola e ao professor de língua portuguesa, como função inerente, ensinar a leitura e a escrita, promovendo o ensino de língua em sua concepção dialógica, dando espaço a outras vozes, apresentando posições heterogêneas e conflitantes, promovendo uma intensa interação social através da língua oral e escrita e, conseqüentemente, conduzir o aluno a ampliar suas leituras de mundo.

A enunciação, nas palavras de Bakhtin (1997), é fruto da interação entre dois sujeitos socialmente constituídos, porque sua natureza é estritamente social. Para o autor, não há enunciação fora de um contexto socioideológico, no qual cada indivíduo tem um campo social definido, planejado e dirigido a um público social também definido. Portanto, a enunciação emana de alguma pessoa e se destina a outra pessoa. Isso implica dizer que quando recebemos, como resposta, uma enunciação significativa, esta nos exige uma contrapartida, uma *contrapalavra*, uma réplica que pode ser em forma de concordância, discordância, apreciação, confronto, reação, etc. A respeito disso, Bakhtin (1997) explica:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em uma análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Concordando com essa concepção de Bakhtin, Authier-Revuz (1990) afirma que a palavra não é restrita a um enunciador apenas. Ela é sempre selecionada considerando a palavra de um outro. Ou seja, a palavra não é uma exclusividade de um enunciador, pois já foi pronunciada em algum momento da história e, por conseguinte, está carregada de ideologias, transformando o seu sentido em função do uso, do momento e do espaço discursivo do enunciador. A autora esclarece ainda que, quase nunca, um discurso terá um caráter homogêneo, porque “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia (discursiva), se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28). Dessa forma, somente algo que foi dito anteriormente, que vem por outras palavras e pela memória entra no âmbito do dizível. Assim sendo, o enunciador não se configura como uma espécie de proprietário, dono ou senhor de suas palavras, porque os dizeres são sempre dizeres de outros. Contudo, o enunciador passa a ter domínio, autoridade sobre a forma como os sentidos no discurso são estabelecidos. O enunciador, então, passa a desconsiderar o outro que falou anteriormente e cuja fala é recuperada e isso confere ao seu discurso um caráter essencialmente heterogêneo.

Nesse contexto, a palavra torna-se de grande valor para os interlocutores, pois ela “penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração [...] nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter políticos, etc” (BAKHTIN, 1997, p. 41). Enfim, a palavra se faz presente e atuante em todos os campos das relações humanas, é ela que estabelece e pontua as relações, (re)significando os enunciados, atribuindo alma aos discursos, dando contornos aos sujeitos. Ela expande os horizontes dos interlocutores, lançando-os a novas experiências e possibilidades, levando-os a reconhecer e participar de outras realidades. Assim, *entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos*⁴. Vista, dessa perspectiva, a palavra é um significativo instrumento de construção, transformação e ressignificação da realidade.

Porém, segundo Bakhtin⁵ (1979), a palavra isolada, solitária, sozinha não produz

⁴ Versos do poema *Entre palavras* do escritor mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987).

⁵ Bakhtin compreende, ao estudar obras e enunciados, que “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados, de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento no desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos, do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo” (BAKHTIN, 2011, p. 410).

sentido, não tem efeito. Ela passa a produzir efeito a partir do momento que ela é lançada entre o locutor e o interlocutor, indo e voltando e nessas idas e vindas passa a ter sentido, pois se transforma em discurso e passa a carregar em si as vozes do eu e do tu e todas aquelas que compõem o eu e o tu envolvidos no processo dialógico do discurso. Deste modo, a palavra concebida como uma ação histórica e social passa a transportar sentidos, significados e ideologias. Dessa forma, justifica o entendimento de que, na linguagem, *sem o Tu não há o Eu*⁶. Isto é, a interação dialógica da linguagem acontece pautada no tu e no eu.

Assim, através das palavras, é possível às pessoas (re)construírem suas próprias identidades, é permitido aos sujeitos (re)significarem suas histórias, (re)constituindo-se enquanto sujeitos sociais e históricos. A palavra, portanto, faz parte integrante do ser humano, por isso, pode-se afirmar que ela proporciona transformação social.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicas e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1997, p. 41).

Nesse sentido, Bakhtin (1997) afirma também que o discurso “é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (1997, p. 123). Assim, toda e qualquer enunciação sugere uma réplica, uma refutação o que, conseqüentemente, caracteriza seu caráter dialógico. Na enunciação inter cruzam as palavras, os dizeres dos outros, ela é fonte de saber coletivo, pois nela atravessam várias vozes sociais e ideológicas que produzem sentido e ressignificam os discursos. Assim, a palavra pode ser concebida como sendo “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se apoia sobre mim em uma extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Reportando-se a essa visão bakhtiniana, Fiorin (2008) afirma que

o mundo interior é a dialogização da heterogeneidade de vozes. Os enunciados, constituídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas. Por isso, eles nunca são

⁶ Slogan do filósofo alemão Friedrich Jacobi (1743-1819).

expressão de uma consciência individual descolada da realidade social, uma vez que ela é formada pela incorporação das vozes sociais em circulação na sociedade. Mas ao mesmo tempo o sujeito não é completamente assujeitado, pois ele participa do diálogo de vozes de uma forma particular, a história da formação de sua consciência é singular. O sujeito é integralmente social e integralmente singular. Ele é um evento único, por que responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um modo único (FIORIN, 2008, p. 58).

Desse modo, pode-se pressupor que os sujeitos, ao construírem seus enunciados, orais ou escritos, manifestam ideologias, uma vez que formulam respostas diretas às vozes sociais que tangem o seu mundo interior. Assim sendo, o fato de a enunciação ser inserida nesse movimento dialógico dos enunciados pelos interlocutores, nos confrontando tanto com as nossas próprias palavras quanto com as palavras dos outros, contribui significativamente para que compreendamos, com clareza, o importante processo da enunciação que é concebida por Bakhtin como sendo

o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo pessoal ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc) não pode haver um interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN, 1997, p. 112).

O fato é que, segundo Bakhtin (1997), é dessa forma que entendemos as palavras e tão somente reagimos àquelas que provocam em nós repercussões ideológicas ou referentes à vida. Ainda sobre isso, Bakhtin (1979) explica que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (1979, p. 271).

Assim, segundo o autor, o verdadeiro conteúdo da língua não é composto por um “sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*” (BAKHTIN 1997, p. 123). Assim, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

Compreender um enunciado, então, não significa reconhecer, decodificar o signo, a forma linguística, nem a um processo de identificação. Compreender um enunciado equivale

presumir quando os interlocutores se lançam nesse jogo interacionista, estabelecendo significados para as palavras e seu conteúdo ideológico, lidando satisfatoriamente com as condições de produção e da interação locutor/receptor. A compreensão de um enunciado acontece quando a palavra do enunciador causa no outro conforto ou desconforto, aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, contradições, polêmicas e contratos e, por isso, exige uma ação ativa e responsiva.

Fiorin (2008), em consonância com Bakhtin (1997), assevera que a palavra solta, abstrata é apenas uma unidade da língua que não produz sentidos. O autor aponta as diferenças entre a palavra, enquanto unidade da língua, e o enunciado. A palavra isolada, fora de um contexto social e histórico, é apenas uma unidade da língua e, por isso, não possui um caráter dialógico, pois não exige uma resposta, uma réplica. Já o enunciado é por natureza dialógico, uma vez que provoca no outro a necessidade de uma resposta, de uma réplica. As palavras, enquanto unidades da língua, não são destinadas a alguém, no entanto os enunciados naturalmente se dirigem a alguém. Nas palavras do autor, “não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados. As unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação” (2008, p. 20). Diante dessa afirmação, podemos perceber que o funcionamento real da língua somente é perceptível no enunciado através de suas relações dialógicas

[...] pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. O que delimita, pois, sua dimensão é a alternância dos falantes. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas. Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe [...] (FIORIN 2008, p. 21).

O autor continua ponderando que nos enunciados há uma ação dialógica interna da palavra, “que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (2008, p. 19). Dessa forma, a palavra do enunciador, inevitavelmente, sempre será a palavra do outro e a palavra do outro, por sua vez, sempre será do enunciador. Assim, percebemos que ao construir um discurso, automaticamente, o locutor considera o discurso do outro que, por sua vez, faz-se

presente no discurso do locutor. Assim, podemos afirmar que “o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (2008, p. 19). Portanto, em um enunciado “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (2008, p. 19).

Segundo Antunes (2003), a visão interacionista da língua ocorre por meio do envolvimento dos sujeitos participantes e as intenções pretendidas na comunicação. Essa prática de interação verbal se materializa também na escrita: “Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa” (2003, p. 46). A palavra, na perspectiva da autora, é um importante instrumento de mediação entre quem fala, quem escuta, quem lê e, também, quem escreve. Nesse sentido ela continua afirmando que a “outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (2003, p. 46).

O dialogismo, portanto, é um termo reservado para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso, isto é, o dialogismo, indiscutivelmente, é parte integrante da linguagem e de todo discurso. Dessa forma, todo e qualquer discurso é composto de uma multiplicidade de vozes discursivas, por isso, não se pode conceber um único sujeito em um discurso, eles – os sujeitos e os discursos – fundem-se, compenetraram-se, misturam-se no intenso movimento de intercâmbio por intermédio da palavra, característico da interação verbal, durante a construção do enunciado.

Desse ponto de vista, a linguagem nunca será neutra, indiferente, apática, visto que sempre provocará no outro sensações que, por sua vez, acarretarão reações diversas que se concretizam em forma de resposta. Por isso reafirmamos, em consenso com as formulações de Bakhtin (1997), que a palavra lançada ao outro nunca volta vazia, nunca volta só, pelo contrário, retorna povoada de sentidos e significados, isso porque o outro está situado em um contexto histórico, social, ideológico e esse contexto, ao qual o outro se sujeita e está inserido, influencia suas escolhas, seu discurso.

Entre os fenômenos que deflagram, na linguagem, a presença do outro está a polifonia que é marcada pela voz de vários sujeitos no texto. Dessa forma, de acordo com a concepção de Bakhtin (1997), a presença do outro é fator primordial para se tomar consciência do próprio ser, porque é o outro quem lança as palavras, as formas, os tons que compõem o conceito que se faz de si mesmo: “não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e

com a ajuda do outro” (1979, p. 163).

Podemos entender, assim, que a polifonia se manifesta em textos em que diversas vozes se multiplicam e se espalham rapidamente. Diante disso, se considerarmos que um texto é o resultado do encontro de múltiplas vozes sociais, confirma-se, portanto, o conceito de que um texto é essencialmente dialógico, podendo, assim, produzir efeitos de polifonia. Nesse sentido, na perspectiva de Authier-Revuz (1990) sempre há outros dizeres, já ditos em outros momentos e circunstâncias, integradas ao processo de formulação de um discurso, no qual outras vozes podem ser ouvidas e vistas, vozes do outro que são possuídas por outra voz, fazendo sentido em outras vozes. Em suma, não há discurso que não esteja atravessado por vários outros discursos.

No que é concernente à polifonia, também nos valem do posicionamento de Ducrot (1987) que, também, se opõem categoricamente à tese de que o sujeito é o único autor e responsável pelo que é dito em um enunciado. A origem da enunciação, segundo o autor, é conferida a um ou a diversos sujeitos, dentre os quais se distinguem os locutores e os enunciadorees. Na teoria do autor, locutor é definido como a voz responsável pelo enunciado, aquela que o assume; enquanto o enunciador é um ser do discurso cuja expressão é feita sem que necessariamente lhe sejam atribuídas palavras precisas.

Nessa lógica, Ducrot (1987) formula que enunciadorees

[...]são estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem para tanto se lhe atribuem palavras precisas, se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras (DUCROT, 1987, p. 192).

Isso nos habilita a pressupor que o discurso apresenta enunciados de enunciadorees com posições opostas uns dos outros, defendendo opiniões distintas, pontos de vista variados, o que estabelece, segundo o autor, o discurso polifônico. Esses posicionamentos, presentes no discurso, são organizados e conduzidos pelo locutor que é, nesse caso, o gerenciador do enunciado. Através do enunciado, o locutor dá forma e vida a enunciadorees, organizando as opiniões e as ações deles. Ainda, de acordo com o autor, o locutor é passível de assumir uma dessas opiniões, conjecturando com ela e, por conseguinte, reproduzindo-a em seu discurso. Nesse processo de interação verbal, tanto o locutor pode influenciar o outro com o seu discurso, quanto pode ser tomado e envolvido pelo discurso do outro, apropriando-se dele e duplicando-

o em seus enunciados.

3.3 Heterogeneidades enunciativas

A partir dos estudos de Authier-Revuz (1990, 1998 e 2004) é possível verificar que a heterogeneidade, concebida como categoria, é formulada a partir da noção de heterogeneidades enunciativas, as quais são ramificadas em dois tipos: a constitutiva e a mostrada. Esses tipos de heterogeneidade ocorrem por meio de processos distintos: o primeiro refere-se “aos processos reais de constituição dum discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32); o segundo, aos “processos de representação, num discurso, de sua constituição” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32), de modo que as formas de heterogeneidade mostrada são “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32). Não em uma perspectiva contrária, mas paralela, a heterogeneidade constitutiva é inerente, o que nos permite fazer relações de sentido e de aproximação semântica com o que Bakhtin (1997) concebe como dialogismo.

Um importante teórico que utilizamos nessa pesquisa e nos permite estabelecer relações com formulações de Authier-Revuz é Dominique Maingueneau (1997, 2005). Lançamos mão dos estudos do autor para tornar mais acessível o conceito de heterogeneidade constitutiva e a mostrada. O autor retoma a classificação da heterogeneidade discursiva como sendo mostrada e constitutiva. O primeiro, a mostrada, é considerado menos complexo, pois se revela na superfície textual por meio do discurso direto, discurso indireto, aspas, alusões, ironia, intertextualidade dentre outros, ou seja, é demarcada de forma explícita no texto através de mecanismos que geram a polifonia. O segundo, a constitutiva, é mais complexa, isto é, não é perceptível nitidamente na textura do texto, uma vez que se apresenta implicitamente e sempre será pressuposta pelo seu caráter dialógico. Nesse sentido, Maingueneau (2005) formula que

[a]penas a primeira [heterogeneidade mostrada] é acessível aos aparelhos linguísticos, na medida em que permite apreender sequências delimitadas que mostram claramente sua alteridade (discursos reportados, autocorreções, palavras entre aspas, etc...). A segunda [heterogeneidade constitutiva] em troca não deixa marcas visíveis: as palavras, os enunciados de outrem aí estão intimamente ligados ao texto de maneira a não poder ser apreendidos por uma abordagem linguística (MAINGUENAU, 2005, p. 97).

A heterogeneidade constitutiva, na visão do autor, pode ser definida como a presença velada do outro no discurso que, por não ser clara, não deixa marcas aparentes. No enunciado, o discurso do outro não é bem delimitado e, por isso, não é evidente nem preciso, apesar disso, não se pode afirmar que ele não está presente, uma vez que, de acordo com as discussões anteriores sobre a análise do discurso, todo e qualquer enunciado contém uma essência dialógica. Portanto, a heterogeneidade constitutiva se localiza no interdiscurso, já que não está marcada visivelmente na superfície do enunciado. Sobre isso, como dito, o autor ainda esclarece que a heterogeneidade mostrada ocorre “sobre manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação” (1997, p. 75), enquanto a heterogeneidade constitutiva foca em manifestações que não são marcadas na superfície do texto.

Assim, é concebível aceitarmos o conceito de que tudo o que for dito por alguém já foi dito, anteriormente, por outro alguém, ou seja, em um discurso sempre há outros discursos incorporados, isso se justifica, devido ao fato de, ao produzirmos um enunciado, automaticamente acionamos os discursos dos outros, configurando, assim, o interdiscurso. A heterogeneidade discursiva, dessa forma, é inerente a todo e qualquer enunciado, é, portanto, natural e concreta.

Na perspectiva discursiva de Authier-Revuz

[t]odo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

O sujeito, segundo essa concepção, é apresentado, também, como heterogêneo porque em seu enunciado outras várias vozes também enunciam. Neste sentido, segundo Maingueneau (1997, p. 116-117) o sujeito posiciona o seu enunciado em relação ao enunciado do outro que, por sua vez, é incorporado como constitutivo do sujeito, com o qual compartilha o espaço discursivo que é “um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região”.

Nessa perspectiva, Maingueneau (2005) ainda contribui defendendo que “toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além do texto” (2005, p. 95). Deduzimos, portanto, que mesmo que o locutor vislumbre apenas uma única voz em seu discurso, no caso a sua própria

voz, há certamente a presença de outras várias vozes, seja na forma mostrada ou na constitutiva. Desta forma, a heterogeneidade discursiva está estreitamente relacionada a esse movimento de dispersão do sujeito que, ao mesmo tempo em que enuncia, também é enunciado. O sujeito enuncia, ora de um espaço ora de outro, e nesses espaços de enunciação, há diversas falas, lutas, manifestações, insatisfações, inconformismos, valores e modos de vidas, dentro dos quais o sujeito se posiciona, se estabelece e, ao mesmo tempo, afirma e confirma sua identidade, pois ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo através da linguagem que nós nos fazemos. Em outras palavras, nós estamos inseridos em um contexto histórico social, carregado de ideologias, valores, costumes, cultura e, portanto, não estamos sozinhos, isolados, fazemos parte integrante desse coletivo. Desde modo, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na própria palavra, [...] na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78), é através da nossa interação verbal com o outro, nesse coletivo, que nos constituímos enquanto sujeitos e autores e, também, instituímos o outro enquanto sujeito e coautor da enunciação.

Quando se afirma que um texto é mais que a materialidade linguística, há inúmeros autores que ajudam a se apropriar dessa desconfiância por meio de concepções específicas. Maingueneau, que já foi mencionado algumas vezes até o presente momento, é um desses teóricos. O discurso, que é objeto de sua análise, se evidencia por meio de textos que resultam naquilo que é produto da enunciação, os enunciados. Parte-se, então, para o que costuma ser chamado de análise linguístico-discursiva. Isso porque, para Maingueneau (1997, p. 75), a heterogeneidade constitutiva pode ser definida no âmbito da análise do discurso “formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva”.

O autor também teorizou sobre circunstâncias específicas acerca do funcionamento da enunciação. Segundo ele, “todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma ‘vocalidade’”. Essa vocalidade que pode se manifestar numa heterogeneidade de “tons”, que podem estar associados “a uma caracterização do corpo do enunciador [...] e a um ‘fiador’, construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação” (MAINGUENEAU, 2005, p. 18).

Já mencionamos anteriormente a questão das heterogeneidades em Authier-Revuz. Nesse contexto, pode ser afirmado que, em Maingueneau (1997), podem ser considerados casos de heterogeneidade enunciativa mostrada (independente de ser marcada ou não), elementos como

[...] o discurso direto, o indireto e o indireto livre, a ironia, a pressuposição, a negação polêmica entre dois enunciadores [um assume o ponto de vista rejeitado e outro a rejeição do ponto de vista], as palavras entre aspas, as glosas

(parafrazação), a autoridade, o provérbio (ethos sentencioso, estável, “verdadeiro” no mundo), o slogan (ancorado na situação de enunciação), a alusão (captação e subversão), a imitação e o pastiche” (MAINGUENEAU, 1997, p. 75).

Maingueneau percorre alguns conceitos importantes. Torna-se necessário, portanto, nos determos a alguns termos. A noção de interdiscurso, por exemplo, é considerada por meio de uma especificidade: “é necessário afinar este termo muito vago para nosso propósito e substituí-lo por uma tríade: universo discursivo, campo discursivo, espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 1997, p. 27).

Universo discursivo é pensado como um aglomerado de formações discursivas que interagem em determinada conjuntura, representando um conjunto finito de elementos, ainda que não possa ser captado em sua totalidade. Desse modo, serve para definir a extensão máxima de domínios que constituem aquilo que vai ser estudado, os chamados, campos discursivos.

Esse conjunto de formações discursivas encontra-se em concorrência, delimitando-se reciprocamente, em meio a embates, aglutinações, junções ou cisões. Tal movimento ocorre no âmbito de discursos com a mesma função social, divergindo sobre o modo como se dá esse preenchimento. Desse modo, trata-se de uma abstração necessária, associada à abertura de um universo de trocas múltiplas e heterogeneamente instaurada.

A noção de campo discursivo é importante porque é no interior do campo discursivo que se constitui o discurso, por meio de operações que são regulares, ainda que não homogêneas ou unívocas. É importante lembrar que, na análise do discurso, prevalece o pressuposto de que a linguagem não é transparente. Aqui vale um adendo: Maingueneau (1997) não defende que todos os discursos se constituem do mesmo jeito nem que podem ser definidas as relações entre diversas formações discursivas de determinado campo discursivo. Barros (2014) situa a relação entre textos e a situação de análise que cada analista precisa percorrer, considerando as instâncias heterogêneas de produção e circulação de textos em sociedade que existem:

O texto pode ser oral ou escrito e se constrói no processo das relações interacionais quando um falante interage com um ouvinte, ou um escritor com o seu leitor por meio da língua. Como o texto é a forma de materialização do discurso, para sua melhor compreensão devem ser consideradas as condições de produção deste último. Para produzir, bem como para compreender um texto, não basta ter apenas conhecimentos linguísticos (conhecer o vocabulário, a gramática da língua), mas também são necessários conhecimentos extralinguísticos (conhecimento de mundo, enciclopédico, histórico, cultural). Os textos não são só sequências de palavras e frases. Eles,

acima de tudo, evidenciam as práticas sociais dos indivíduos, ou seja, a sua vida (BARROS, 2014, p. 18).

Dominique Maingueneau (2005) apresenta o conceito de discursos “como integralmente linguísticos e integralmente históricos” (2005, p. 16). Isso faz com que pensemos que os discursos podem ser pensados num espaço circunscrito do dizer e também na história. Assim, como aspectos linguísticos e históricos têm aparição numa análise discursiva é um de seus objetos de investigação. Por isso a autor retoma a importância da heterogeneidade considerando o interdiscurso como uma instância anterior ao próprio discurso, ao mesmo tempo em que constitui esse discurso. Desse modo, segundo essa hipótese, os discursos não existiriam antes, mas têm aparição justamente nas brechas dessa rede de tessituras que é o interdiscurso.

Maingueneau (2005) esclarece que para que o discurso seja analisado como um todo é preciso pensá-lo como um sistema de restrições globais. Pensar o discurso como sistema de restrições globais significa não hierarquizar os planos que o constituem. Daí o autor vai falar em uma semântica global, considerando que os modos de pensar as ideologias, no âmbito de uma análise discursiva, podem ser deslocados e ressignificados.

É no estudo sobre a semântica global que é situada a intertextualidade, por meio da qual textos têm relação entre si e podem ser evocados por uma ou por outra formação discursiva específica. Nessa perspectiva, que vai surgir uma alusão à análise do modo de enunciação, culminando, posteriormente, no estudo sobre o ethos discursivo, uma de suas marcas registradas no escopo dos estudos discursivos. Assim, o autor associa o estudo dos discursos ao estudo dos modos de enunciação em instâncias teóricas nas quais “as noções são construídas sobre um intertexto flutuante e [...] não acedem jamais à univocidade” (MAINGUENEAU, 2005, p. 106).

É importante salientar que Maingueneau (2014, p. 286), define o interdiscurso dizendo que “todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no interdiscurso. Este último está para o discurso como o intertexto está para o texto”. Maingueneau (1997, p. 86) também explica as diferenças entre intertexto e intertextualidade: “Por intertexto de uma formação discursiva, entender-se-á o conjunto dos fragmentos que ela efetivamente cita e, por intertextualidade, o tipo de citação que esta formação discursiva define como legítima através de sua própria prática”.

Mais adiante, Maingueneau (2005) vai pensar o movimento que vai do discurso à prática discursiva pensando o lugar das instituições. O espaço institucional, segundo ele, não vem antes

e não é exterior ao discurso, mas é integrante da prática discursiva, pois a constitui, assim como constitui os enunciados também.

Dessa forma, se a formação discursiva sofre restrições como também os modos de funcionamento da instituição, enquanto produtores de enunciados são (de) limitados, pois não são fenômenos apartados da materialização dos discursos. Sobre isso, ele afirma que “não há, antes, uma instituição, depois uma massa documental, enunciadores, ritos genéticos, uma enunciação, uma difusão e, enfim, um consumo, mas uma mesma rede que rege semanticamente essas diversas instâncias” (MAINGUENEAU, 2005, p. 142).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979), Bakhtin faz algumas reflexões acerca da influência que os textos exercem uns sobre os outros, no entanto o vocábulo intertextualidade é relativamente novo, pois foi usado pela primeira vez por Julia Kristeva (1974), apoiando-se nos estudos do autor russo. O texto, na perspectiva da autora, “se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974 p. 72). Intertextualidade, para a autora, é um mecanismo dialético, uma vez que é através dele que nos inserimos no contexto social e que o contexto social se insere em nós. Em sentido amplo, a intertextualidade é o ato de relacionar um texto com outro, se colocando como uma estratégia utilizada para a construção textual, ou seja, é possível elaborar um texto novo a partir de um texto já existente, e é dessa forma que os textos dialogam entre si, sendo comum encontrar vestígios ou referências de um texto em outro. Enfim, a intertextualidade é o processo de um texto retomar partes de outro texto, para a partir dele reelaborar outros textos. Assim, os textos aparecem numa relação com outros e nunca sozinhos.

As reflexões bakhtinianas acerca deste assunto iniciam-se quando ele propõe que a língua deveria ser estudada no âmbito da sincronia e não da diacronia. Dessa forma, Bakhtin considera que todo discurso construído na história da língua é resultado de discursos anteriores e esse conjunto de discursos constrói a história.

A intertextualidade, como se sabe, é uma forma de interação, de conversa entre textos, que pode ocorrer de forma mais explícita ou mais implícita entre textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Nesse sentido, todo intertexto pressupõe um interdiscurso. Para Maingueneau, a intertextualidade é “propriedade constitutiva” do texto, “um conjunto de relações explícitas e implícitas que um texto mantém com outros textos” (MAINGUENEAU, 1997, p. 87).

No entendimento de Fiorin (2006), a intertextualidade implícita irá exigir do aluno um pouco mais de atenção e análise, pois nem sempre o intertexto estará claro na superfície textual,

uma vez que não traz para o leitor informações que possam prontamente ser relacionadas com algum outro tipo de texto-fonte. Contudo, em uma perspectiva discursiva, necessariamente tem que ficar evidenciado que frequentemente os discursos cruzam outros dizeres, e que, por isso, não há uma fonte autoral definitivamente comprovada de onde saem as palavras, por tratar-se de uma heterogeneidade constitutiva. A intertextualidade implícita se torna bastante comum em textos irônicos, paródias e em apropriações (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007), e a esses textos devem ser dada atenção específica para contextualizar os alunos em sala de aula sobre o objeto de estudo.

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), para todo leitor, um texto funciona como um mosaico de vários outros textos, alguns mais próximos, alguns mais distantes, alguns mais pertinentes, outros menos, mas todos eles interagindo e influenciando a leitura. Entendemos um texto porque somos capazes de reconhecer essas marcas e resquícios, ainda que nem sempre isso seja consciente. Na medida em que vamos reconhecendo mais elementos, mais fácil será a leitura e mais enriquecida será a nossa interpretação. Isto é, “a intertextualidade é um fenômeno cumulativo: quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 62).

É importante ressaltar que a repetição de um texto por outro, de um fragmento de um texto em outro texto nunca é inocente. Toda repetição está carregada de uma intencionalidade: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor (CARVALHAL, 1986). Quando pensamos em intencionalidade, outra forma de heterogeneidade rapidamente vem à mente: a ironia.

Analisando a ironia pelo ponto de vista da enunciação, nas palavras de Maingueneau (1997), sempre envolve duas instâncias de enunciação: uma que afirma no enunciado e outra que, simultaneamente, nega essa afirmação, podendo ter um caráter humorístico ou moderado. A ironia se manifesta no texto na forma da heterogeneidade constitutiva, contudo não é marcada por formas linguísticas fixas que facilitam sua identificação. Nas palavras de Maingueneau (1997, p. 99) a ironia é um fenômeno sutil que pode manifesta-se por meio das mais variadas e surpreendentes expressões textuais, tais como as aspas, o caráter hiperbólico do enunciado, a explicitação de uma entonação, o ponto de exclamação e as reticências.

Nesse sentido, Maingueneau (1997) esclarece que a ironia elimina a demarcação entre o que é admitido e o que não o é pelo enunciador. Para o autor, a ironia é um procedimento que se manifesta no discurso como uma forma de desqualificar a si mesma, de subverte-se no

instante em que é enunciada. Nesse sentido, pode-se entender que a ironia é como uma encenação na qual o enunciador diz algo, com suas palavras, mas que na verdade não deseja que sua enunciação seja entendida no sentido em que foi dita, conforme aponta Maingueneau (2011, p. 175), “a enunciação irônica apresenta a particularidade de desqualificar a si mesma, de se subverter no instante em que é proferida”. Na concepção do autor, a ironia consiste “em dizer por uma derrisão, ou humorística, ou séria, o contrário do que se pensa ou do que quer que se pense” (2011, p. 94).

O autor ainda afirma que a ironia é um recurso presente nas diferentes manifestações discursivas determinada por diferentes índices, tais como o linguístico, o gestual e o situacional. Na linguagem oral, um timbre de voz e os gestos do enunciador são critérios fundamentais para caracterizar melhor a ironia, porém como na linguagem escrita não temos esses recursos, essa interpretação fica delegada ao contexto. Enfim, assim como as aspas, a ironia pode ser comparada a uma grande encenação, pois ela “subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor” (MAINGUENEAU, 1997, p. 98).

O locutor, de acordo com Maingueneau, ao usar a ironia delega ao interlocutor a responsabilidade de interpretação, ou seja, ao pronunciar seu discurso irônico ele espera que o seu interlocutor o interprete. Maingueneau considera que tanto o locutor quanto o destinatário interagem construindo colaborativamente os sentidos dos textos. O que temos, então são coenunciadores porque ambos participam da construção do texto.

Em relação às aspas, segundo Maingueneau (2011), elas evidenciam, na construção do texto, a heterogeneidade constitutiva, na forma mostrada, pois é uma heterogeneidade marcada na superfície textual por um sinal gráfico. Ela é uma espécie de discurso sobre o discurso, ou seja, ao usar as aspas em um termo – uma palavra, expressão, frase, trecho – o enunciador faz surgir sobre ele uma nova enunciação. Assim fica explícito que o termo, colocado entre aspas, precisa ser analisado de maneira diferenciada no texto. Nas palavras do autor “as aspas são uma espécie de lacuna que precisa ser preenchida interpretativamente” pelo leitor (MAINGUENEAU 2011, p. 161), constituindo assim “um sinal construído para ser decifrado por um destinatário” (MAINGUENEAU 2011, p. 91). Dessa forma, ao usá-las em um texto, o autor espera que o leitor faça proposições, a fim de compreendê-las e interpretá-las, ou seja, ele delega ao leitor sua expectativa de interpretação. Caso o leitor não consiga suprir essa expectativa delegada a ele, a interpretação do texto ficará comprometida. Então, o locutor lança, com as aspas, uma reflexão sobre o dizer, convidando o leitor a essa reflexão, mas, ao mesmo

tempo, elas permitem ao locutor se esconder, na defensiva, como se ele tivesse sugerido ao leitor, porém disse que queria ter dito. Maingueneau, ainda sobre as aspas, diz que

o sujeito que utiliza as aspas é obrigado, mesmo que disso não esteja consciente, a realizar uma certa representação de seu leitor e, simetricamente, oferecer a este último uma certa imagem de si mesmo, ou melhor, da posição de locutor que assume através destas aspas (MAINGUENEAU, 1997, p. 91).

Para Authier-Revuz (2004), as aspas podem assumir funções diferentes em um texto: aspas de *diferenciação* são usadas para diferenciar estrangeirismos, neologismos, palavras técnicas, dentre outras; de *condescendência* dizem respeito ao modo particular de falar do enunciador numa conjuntura dada; as *pedagógicas* assinalam um linguajar mais familiar, em um contexto mais formal; de *proteção* sinalizam que dada palavra tem o sentido aproximado do que se queria expressar; de *questionamento ofensivo* demonstram ironia, irritação ou desacordo com o interlocutor; e de *ênfase* chamam a atenção para o que se quer dizer realmente (Authier-Revuz, 2004, apud Brito, 2010).

As aspas estão relacionadas ao estudo das citações, que é um dos modos por meio dos quais um texto reitera outro se referindo ao segundo texto. Mas Maingueneau vai pontuar o estudo numa instância particular: interessando-se por uma citação específica e cunhando o termo particitação, derivado da aglutinação dos termos “participação” e “citação”.

Para o autor, a particitação é diferente da citação prototípica, relacionada ao discurso citado: corte de um ou mais fragmentos, explicitação da fonte, distanciamento entre o discurso que cita e o que é citado, etc. As aspas podem ter um uso bem específico segundo Maingueneau (2011, p. 162), que menciona que “para descobrir a razão do emprego das aspas e interpretá-las, o leitor deve levar em consideração o contexto e, especialmente, o gênero de discurso”.

Para Dominique Maingueneau, em outros momentos, o uso das aspas pode ser comparado ao uso da ironia como recursos discursivos da enunciação. Ele vai mencionar que, no caso das aspas, o enunciador usa uma expressão e, “de algum modo, aponta para ela, indicando, assim, que ele não a assume realmente; já na ironia, o enunciador produz um enunciado que ele invalida ao mesmo tempo em que fala” (MAINGUENEAU, 2011, p. 178). Parte-se, então, do pressuposto de que há uma manifestação metaenunciativa em questão quando algum termo ou passagem é delimitado entre aspas, o que faz com que o enunciador diga algo sobre o excerto entre aspas (BARROS, 2014). Ainda sobre o uso de aspas, Maingueneau (2011) vai afirmar que pode existir ainda a conotação autonímica, proposta por

Althier-Revuz, na qual não se faz apenas menção às palavras reiteradas, mas passa a utilizar-se delas para uso, servindo-se de seu significante. Barros (2014, p. 38) resume bem a questão: “nessa perspectiva, portanto, as aspas, além de fazerem menção da palavra, assinalam um discurso (um dizer) sobre o uso dessa palavra naquele momento da evolução do texto”.

Ressaltamos que não convém limitar o uso das aspas como apenas um recurso de pontuação no intuito de destacar a expressão, como faz a tradição escolar. Salientamos, portanto, que as aspas não devem ser entendidas unicamente como um recurso normativo de pontuação, pelo contrário, elas podem assumir diferentes funções dentro de um texto, funções fundamentais à construção de sentidos.

Entendemos que é importante abordar a heterogeneidade discursiva em sala de aula, porque embora se mostre muito relevante para a produção de sentidos no texto, essa questão não costuma ser discutida amplamente pela escola e, conseqüentemente, é abordada de forma superficial nas aulas de língua portuguesa. Reconhecemos, conforme tudo o que foi discutido neste capítulo, que a heterogeneidade discursiva produz variados sentidos no desdobramento das interações no texto. Por isso, é primordial propor uma análise da heterogeneidade discursiva, a fim de mostrar que essas marcas linguísticas constituem, de fato, estratégias de produção de sentidos nos discursos e de construção da compreensão entre os interlocutores envolvidos no processo discursivo. Vista assim, a heterogeneidade discursiva será concebida como estratégia linguístico-discursiva de produção de sentidos e de construção da compreensão nas aulas de língua portuguesa.

3.4 Gêneros discursivos: práticas sociais de linguagem

Nesta seção, trataremos a respeito dos gêneros discursivos, cuja abordagem nas aulas de língua portuguesa é imprescindível para que se desenvolva um ensino de língua contextualizado e significativo. Conscientes da importância de a língua ser concebida como instrumento de interação, marcada por dialogismo e heterogeneidade discursiva, fez-se necessário refletirmos sobre o tema, visto que a escola precisaria favorecer um ensino no qual os estudantes tenham acesso aos diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade, indo além de um trabalho que contemple somente sua estrutura ou composição, mas que, sobretudo, ressalte seu uso social. Para tanto, tomaremos como base os estudos de Bakhtin (1997).

Conceber o ensino da língua portuguesa através dos gêneros discursivos é de suma

importância, uma vez que propicia aos alunos vivenciar situações reais e concretas de uso da língua. Assim, ao conceber a linguagem, considerando seu caráter vivaz e dinâmico, como uma forma de interação social entre os sujeitos presentes no discurso, é indispensável a mobilização de gêneros discursivos, visto que através deles os participantes serão levados a dimensionar o caráter dialógico da língua, em sua essência.

Bakhtin é considerado um marco no que diz respeito aos estudos envolvendo os gêneros discursivos, uma referência nessa área de estudo da linguagem. As pesquisas, desenvolvidas anteriormente aos estudos desse pesquisador russo, convergiam-se, sobretudo, para a área da retórica, gramática e literatura, isto é, não se dava a devida importância nem se preocupava com o caráter discursivo do enunciado.

Os gêneros discursivos são compreendidos por Bakhtin (1997) como estruturas de caráter sociocultural que concretizam a língua em situações comunicativas variadas, “isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (1997, p. 268). Eles concretizam-se, na utilização da língua, em forma de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos que “emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciador reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (1997, p. 290).

Na concepção de Bakhtin (1997), os gêneros se fazem presentes no cotidiano dos usuários da língua, os quais, muitas vezes, fazem uso deles em seus discursos inconscientemente. Os falantes possuem uma variada e infindável lista de gêneros que podem ser referenciados até mesmo nas conversas mais informais. Nessa ótica, o autor postula que “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos [...] a comunicação discursiva seria quase impossível” (1997, p. 283). Portanto, todo e qualquer discurso é moldado pelo gênero discursivo. Isso se confirma nas palavras do autor:

[n]ós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume, uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 1997, p. 283).

O gênero discursivo possui uma procedência sociocultural, com características pautadas no tempo e no espaço. Cada gênero é adequado à sua peculiaridade, com sua intenção

discursiva, atendendo ao seu próprio estilo. Por possuírem um caráter dialógico e dinâmico, sempre estão aptos a se renovar, a se transformar e a se reinventar, portanto, nascem e renascem a todo instante.

Ainda de acordo com o autor, os gêneros classificam-se em primários e secundários. Os primários estão presentes e se definem nas circunstâncias comunicativas espontâneas e informais do dia a dia, portanto são mais simples e mais presentes nos discursos, como, por exemplo, o bilhete, a carta, o e-mail. Os secundários aparecem em ocasiões comunicativas mais complexas e formais, em situações que exigem um uso mais elaborado da linguagem, como os enunciados técnicos, as teses científicas, textos acadêmicos, romances, dentre outras. Entretanto, ambos – primários e secundários – são constituídos por enunciados verbais socialmente determinados, sendo que a diferença essencial entre eles concentra-se no nível de complexidade em que se apresentam.

Bakhtin (1997), a respeito dos gêneros discursivos, também esclarece que

esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológica e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos –o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional– estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 261-262).

Isso nos permite afirmar que os gêneros discursivos são todas as formas fixas ou não de enunciados, *relativamente estáveis*, que são constituídos socialmente pela interação verbal entre os interlocutores, das quais eles lançam mão, de acordo com as suas necessidades comunicativas, observando as especificidades e intenções de cada um.

Nesse sentido, trabalhar a noção de discurso, enunciado e texto nessa perspectiva do gênero discursivo abordada por Bakhtin (1997) é de suma importância para o aluno compreender a língua como uma construção histórica, cultural e coletiva, e, também, como uma atividade viva, dinâmica e concreta, uma vez que ela – a língua – vive, evolui e acontece historicamente na comunicação real.

No entanto, a abordagem tradicionalista do gênero em sala de aula ainda é feita de maneira equivocada, uma vez que há professores, talvez por falta de conhecimento, que ainda não abordam os aspectos discursivo, sociais e interativos do gênero em sala de aula, focando

apenas no ensino da estrutura, ou seja, transformam o trabalho com o gênero em mais uma atividade escolarizada e normativa, reproduzindo o ensino tradicional, privilegiando a internalização de regras e, em uma concepção estática da língua – abordagens que ainda dominam o contexto da sala de aula.

Diante desse quadro, é primordial despertar a escola e, sobretudo, os professores de língua portuguesa para a importância da inclusão do aluno nas práticas sociais de linguagem. Para tanto, é necessário desenvolver ações que propiciem ao aluno situações reais e concretas de uso da língua em todas as esferas sociais. Essa mudança de postura, certamente, contribuirá para uma aprendizagem mais significativa da língua.

Portanto, apoiados nas palavras de Bakhtin (1997), reafirmamos que é imprescindível um trabalho progressivo e consistente com os gêneros discursivos escritos e orais, envolvendo circunstâncias em que essa abordagem faça sentido para o aluno, visto que o estudo dos gêneros, indiscutivelmente, é fundamental para a compreensão da língua e, conseqüentemente, do contexto em que ela se insere.

E por acreditar no que foi apresentado e discutido neste capítulo e também acreditar que o ensino de língua portuguesa deve ser planejado e dirigido às práticas diárias dos alunos, direcionado às necessidades de aprendizagem, e que é por meio desse processo que se desenvolvem competências linguísticas e discursivas, tornando o estudo do texto mais relevante que o estudo gramatical, é que pensamos em produzir um material que poderá referenciar – a título de exemplo, motivação, consulta e apoio – o professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental em seu fazer pedagógico, levando-se em conta as perspectivas linguísticas e pedagógicas expostas e discutidas ao longo deste capítulo, em especial, a discussão sobre a heterogeneidade. Por isso, vamos apresentar no próximo capítulo deste trabalho – a título de sugestão – um material didático pensado e baseado na heterogeneidade discursiva que é inerente e constitutiva da língua e dos discursos e que, principalmente, atenda às expectativas e necessidades dos alunos e que, de certa maneira, supra algumas de suas necessidades quanto ao ensino de linguagem.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

CADERNO PEDAGÓGICO:

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

**Montes Claros-MG
Março de 2021**

PALAVRAS INICIAS

Caro professor, a proposta desse Caderno Pedagógico é trazer à luz a proposição de atividades que explorem a heterogeneidade discursiva de forma didática, para que você possa ter acesso e utilizá-lo em suas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II. Apresentamos como sugestão à sua prática docente com a língua portuguesa em sala de aula, dez atividades com textos de diversos gêneros discursivos. Esse caderno está organizado em três seções: a primeira seção intitulada **A hora da prática**, apresenta o texto e as atividades propostas. A segunda seção denominada **Vale a pena saber**, traz teorias que elucidam a heterogeneidade abordada na atividade. Por fim, a terceira seção nomeada **Respostas comentadas** propõem sugestões de respostas para as atividades propostas na primeira seção.

As atividades sugeridas, neste material, terão como foco levar o aluno a perceber as manifestações das heterogeneidades discursivas, destacando três aspectos: a intertextualidade, a ironia e as aspas. Para tanto, docente, essa abordagem não deve levar em consideração apenas o palco atual, mas atravessar fronteiras, imergir na história e nas ideologias sociais, ou seja, você, em sala de aula, quando estiver ministrando para seus alunos, não deverá levar em consideração apenas o contexto mais próximo de produção, mas atravessar as fronteiras do tempo e do espaço para reflexões mais elaboradas.

A abordagem de que falamos, embora se mostre muito relevante para a produção de sentidos, não costuma ser cotidiana na escola. Sabemos que a percepção da heterogeneidade discursiva produz variados sentidos no desdobramento das interações no texto. Conscientes disso, nosso objetivo é propor uma análise da heterogeneidade discursiva no texto, a fim de mostrar que essas marcas linguísticas constituem, na verdade, estratégias de produção de sentidos nos discursos e de construção da compreensão entre os interlocutores envolvidos no processo discursivo. Desse modo, esperamos que você perceba que a heterogeneidade discursiva como estratégia linguístico-discursiva de produção de sentidos e de construção da compreensão nas aulas de língua portuguesa.

Para tanto, a noção de língua que permeia este Caderno Pedagógico é a que

concebe a língua em uso, a língua que se manifesta em situações de comunicação, a língua que gera discursos, enfim, a língua que se transforma nos atos de enunciação. Por muito tempo privilegiou-se, nas aulas de língua portuguesa, o ensino da língua como estrutura estável, como um sistema de regras abstratas, engessadas e invariáveis. Contudo, hoje o ensino da língua portuguesa precisa ser concebido e direcionado às práticas sociais diárias dos estudantes, de modo a atender às suas necessidades de aprendizagem. Por meio desse processo, desenvolvem-se competências linguísticas e discursivas e isso, indiscutivelmente, torna o estudo do texto mais pertinente, útil e contributivo que o gramatical.

Cabe frisar aqui, professor, que este material fundamenta-se nas ideias de Mikhail Bakhtin (1979, 1997 e 2011), que de maneira direta contribuiu e tem contribuído para refletirmos sobre as diferenciações entre o ensino que prioriza regras gramaticais descontextualizadas e outro modelo em que se aborda o fenômeno enunciativo, recorrendo à história e ao contexto ideológico. Também, fundamenta-se nos estudos de Jacqueline Authier-Revuz (1990, 1998 e 2004), pensadora que analisa os processos enunciativos sob uma abordagem que focaliza a presença do outro na enunciação, reconhecendo que esse outro se torna elemento fundante do texto. Nesse sentido, recorreremos constantemente ao conceito de heterogeneidade discursiva para demonstrar que a linguagem é mesmo heterogênea em sua constituição, e não homogênea, nem imanente como o estudo da gramática tradicional na escola faz parecer.

Diante dessa proposição inicial, torna-se imprescindível que você, docente, em sala de aula, busque apresentar a seus alunos a compreensão de que não podemos nos prender aos elementos linguísticos, uma vez que, desse modo, não se atingiria ricas possibilidades de compreensão do enunciado. O linguístico é o ponto de partida, mas não a única ou principal base da compreensão. Para Bakhtin (1979), quando se trata da língua em sua natureza real e viva, esta não se apresenta apenas como um sistema abstrato de formas linguísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais), mas como estruturas simbólicas atravessadas pela ideologia, sendo assim, a linguagem precisa ser concebida em um contexto concreto específico, numa enunciação particular que considera a historicidade, as enunciações anteriores e as ideologias.

Entendemos, portanto que, como professor de língua portuguesa, não convém enquadrar a manifestação das muitas vozes que compõem o enunciado como um fenômeno monofônico, mas promover uma reflexão sobre o modo de constituição da voz que fala. Segundo Authier-Revuz (2004, p. 12), “é no fio do discurso que, real e materialmente, um locutor único produz, um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o outro”. Trata-se de um aspecto que convida os alunos a realizarem leituras abrangentes, não homogêneas, não permanecendo na estrutura da língua, mas convocando as diferentes relações via heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 2004). Para a autora, palavras são esponjas atravessadas de historicidade:

[e]ssas palavras *porosas*, carregadas de discursos que elas têm incorporados e pelos quais elas restituem, no coração do sentido do discurso se fazendo, a carga nutriente e destituente, essas palavras *embutidas*, que se cindem, se transmudam em outras, palavras caleidoscópicas nas quais o sentido, multiplicado em suas facetas imprevisíveis, afasta-se, ao mesmo tempo, e podem, na vertigem, perder-se, essas palavras *que faltam*, faltam para dizer, faltam por dizer (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 42)

Essa proposta dos estudos da linguagem (BAKHTIN, 1997) tem sua gênese na abordagem dialógica que concebe o sujeito como constitutivo da linguagem ao mesmo tempo em que é constituído por ela, o que nos permite considerar que a linguagem precisa ser estudada como fenômeno enunciativo.

Ao refletir sobre isso, entendemos que o princípio dialógico da linguagem, central no pensamento do Círculo de Bakhtin, faz com que repensemos práticas de atividades que têm sido desenvolvidas em salas de aula a partir de alguns livros didáticos. Esses textos precisariam ser compreendidos como gêneros do discurso não apenas em sua superfície linguística, mas por meio do acontecimento social que cada um enseja.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esclarece que cabe ao componente curricular de língua portuguesa oferecer, aos discentes, experiências que colaborem para “a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 65-66). Percebemos que há uma tentativa, nos documentos que atualmente regem a educação no Brasil, de legitimar ações que insiram

em sala de aula discussões que tornem vivas a história e a memória sociais, com nível crítico de linguagem. Nesse sentido, a perspectiva desse caderno pedagógico é propor um estudo, prático e reflexivo, que possa auxiliar o professor no objetivo de proporcionar ao estudante condições de se tornar um sujeito ativo na construção de interpretações sobre a sua língua.

A HETEROGENEIDADE DISCURSIVA: O ENCONTRO DE VOZES NO TEXTO

A heterogeneidade, nos estudos de Authier-Revuz (1990, 1998 e 2004), enquanto fenômeno, é formulada a partir da noção de *heterogeneidades enunciativas*, as quais são denominadas em dois tipos: a constitutiva e a mostrada. Esses tipos de heterogeneidade ocorrem por meio de processos distintos: o primeiro refere-se “aos processos reais de constituição dum discurso”; o segundo, aos “processos de representação, num discurso, de sua constituição” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32), de modo que as formas de heterogeneidade mostrada são “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32), enquanto a heterogeneidade constitutiva é inerente, correspondendo ao que Bakhtin (1997) chama de dialogismo.

A partir dos estudos da autora, Maingueneau (1997, 2005) retoma a classificação da heterogeneidade discursiva como sendo mostrada e constitutiva. O primeiro tipo, a mostrada, é considerado menos complexo, pois se revela na superfície textual por meio do discurso direto, discurso indireto, aspas, alusões, ironia, intertextualidade dentre outros, ou seja, é demarcada de forma explícita no texto através de mecanismos que geram a polifonia. O segundo, a constitutiva, é mais complexa, isto é, não é perceptível nitidamente na textura do texto, uma vez que se apresenta implicitamente e sempre será pressuposta pelo seu caráter dialógico. A heterogeneidade constitutiva, na visão do autor, pode ser definida como a presença velada do outro no discurso que, por não ser marcada em superfície, não deixa marcas aparentes. No enunciado, o discurso do outro não é bem delimitado e, por isso, não é evidente nem preciso, apesar disso, não se pode

afirmar que ele não esteja presente, uma vez que todo e qualquer enunciado contém uma essência dialógica, como discutimos anteriormente. Portanto, a heterogeneidade constitutiva se localiza no interdiscurso, já que não está marcada visivelmente na superfície do enunciado.

Nessa perspectiva, tudo o que for dito por alguém já foi dito, anteriormente, por outro alguém, ou seja, em um discurso sempre há outros discursos incorporados, isso se justifica, devido ao fato de, ao produzirmos um enunciado, automaticamente acionamos os discursos anteriores, configurando, assim, o interdiscurso. A heterogeneidade discursiva, dessa forma, é inerente a todo e qualquer enunciado, é, portanto, natural e concreta.

Na perspectiva discursiva de Authier-Revuz:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

O sujeito, segundo essa concepção, é apresentado, também, como heterogêneo porque em seu enunciado outras várias vozes também enunciam. Neste sentido, segundo Maingueneau (1997, p. 116-117), o sujeito posiciona o seu enunciado em relação ao enunciado do outro. Portanto, mesmo que o locutor vislumbre apenas uma única voz em seu discurso, no caso, a sua própria voz, há certamente a presença de outras várias vozes, seja na forma mostrada ou na constitutiva. Isso implica dizer que o sujeito está inserido em um contexto histórico social, carregado de ideologias, valores, costumes, cultura e, portanto, não está sozinho, isolado, é parte integrante de um coletivo.

Maingueneau (2014, p. 286) define o interdiscurso dizendo que “todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no interdiscurso. Este último está para o discurso como o intertexto está para o texto”.

A intertextualidade, como se sabe, é uma forma de interação, de conversa entre textos, que pode ocorrer de forma mais explícita ou mais implícita entre textos do

mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Nesse sentido, todo intertexto pressupõe um interdiscurso. Para Maingueneau, a intertextualidade é “propriedade constitutiva” do texto, “um conjunto de relações explícitas e implícitas que um texto mantém com outros textos” (MAINGUENEAU, 1997, p. 87).

Ao relacionarmos um texto com outro, o aluno entenderá que a intertextualidade é uma das estratégias utilizadas para a construção textual, ou seja, perceberá que é possível elaborar um texto novo a partir de um texto já existente, e é dessa forma que os textos dialogam entre si.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979), Bakhtin faz algumas reflexões acerca da influência que os textos exercem uns sobre os outros, no entanto, o vocábulo intertextualidade foi usado pela primeira vez por Julia Kristeva (1974). Intertextualidade, para Kristeva, é um mecanismo dialético, uma vez que é através dele que nos inserimos no contexto social e que o contexto social se insere em nós. As reflexões bakhtinianas acerca deste assunto iniciam-se quando ele propõe que a língua deveria ser estudada no âmbito da sincronia (em um momento específico) e não da diacronia (através do tempo). Dessa forma, Bakhtin considera que todo discurso construído na história da língua é resultado de discursos anteriores e esse conjunto de discursos constrói a história.

No entendimento de Fiorin (2006), a intertextualidade implícita irá exigir do aluno um pouco mais de atenção e análise, pois nem sempre o intertexto estará claro na superfície textual, uma vez que não traz para o leitor informações que possam prontamente ser relacionadas com algum outro tipo de texto-fonte. Contudo, em uma perspectiva discursiva, necessariamente tem que ficar evidenciado que frequentemente textos cruzam outros textos, e que, por isso, nem sempre há uma fonte autoral definitivamente comprovada de onde saem as palavras, por tratar-se de uma heterogeneidade constitutiva. A intertextualidade implícita se torna bastante comum em textos irônicos, paródias e em apropriações (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007), e a esses textos deve ser dada atenção específica para contextualizar os alunos em sala de aula sobre o objeto de estudo.

É importante ressaltar que a repetição de um texto por outro, de um fragmento de um texto em outro texto nunca é inocente. Toda repetição está carregada de uma

intencionalidade: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor (CARVALHAL, 1986). Quando pensamos em intencionalidade, outra forma de heterogeneidade rapidamente vem à mente: a ironia.

Analisando a ironia pelo ponto de vista da enunciação, Maingueneau (1997) considera que ela sempre envolverá duas instâncias enunciativas: uma que afirma no enunciado e outra que, simultaneamente, nega essa afirmação na enunciação, podendo ter um caráter humorístico ou moderado. Embora a ironia se manifeste no texto na forma da heterogeneidade constitutiva, ela não é marcada por formas linguísticas fixas que facilitam sua identificação. Para Maingueneau (1997, p. 99), a ironia é um fenômeno sutil que pode manifesta-se por meio das mais variadas e surpreendentes marcações textuais, tais como as aspas, o caráter hiperbólico do enunciado, a explicitação de uma entonação, o ponto de exclamação e as reticências ou mesmo sem marca alguma.

De acordo com o autor, a ironia elimina a demarcação entre o que é admitido e o que não o é pelo enunciador. Assim, a ironia é um procedimento que se manifesta no discurso como uma forma de desqualificar a si mesma, de subverte-se no instante em que é enunciado. Nesse sentido, pode-se entender que a ironia é como uma encenação na qual o enunciador diz algo, com suas palavras, mas que na verdade não deseja que sua enunciação seja entendida no sentido em que foi dita, conforme aponta Maingueneau (2011, p. 175), “a enunciação irônica apresenta a particularidade de desqualificar a si mesma, de se subverter no instante em que é proferida”. Nessa concepção a ironia consiste “em dizer por uma derrisão, ou humorística, ou séria, o contrário do que se pensa ou do que quer que se pense” (2011, p. 94).

O autor continua afirmando que a ironia é um recurso presente nas diferentes manifestações discursivas e que pode ser determinada por diferentes índices, tais como o linguístico, o gestual e o situacional. Na linguagem oral, um timbre de voz e os gestos do enunciador são critérios fundamentais para caracterizar melhor a ironia, porém como na linguagem escrita não temos esses recursos, essa interpretação fica delegada ao contexto. Enfim, assim como as aspas, a ironia pode ser comparada a uma grande encenação, pois ela “subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor” (MAINGUENEAU, 1997, p. 98).

O locutor, de acordo com Maingueneau, ao usar a ironia, delega ao interlocutor a responsabilidade de interpretação, ou seja, ao pronunciar seu discurso irônico ele espera que o seu interlocutor o interprete. Maingueneau considera que tanto o locutor quanto o destinatário interagem construindo colaborativamente os sentidos dos textos. O que temos, então, são coenunciadores, porque ambos participam da construção do texto.

Em relação às aspas, segundo Maingueneau (2011) elas evidenciam, na construção do texto, a heterogeneidade constitutiva, na forma mostrada, pois é uma heterogeneidade marcada na superfície textual por um sinal gráfico. Ela é uma espécie de discurso sobre o discurso, ou seja, ao usar as aspas em um termo – uma palavra, expressão, frase, trecho – o enunciador faz surgir sobre ele uma nova enunciação. Assim fica explícito que o termo, colocado entre aspas, precisa ser analisado de maneira diferenciada no texto. Nas palavras do autor “as aspas são uma espécie de lacuna que precisa ser preenchida interpretativamente” pelo leitor (MAINGUENEAU 2011, p. 161), constituindo assim “um sinal construído para ser decifrado por um destinatário” (MAINGUENEAU 2011, p. 91). Dessa forma, ao usá-las em um texto, o autor espera que o leitor faça proposições, a fim de compreendê-las e interpretá-las, ou seja, ele delega ao leitor uma expectativa de interpretação. Caso o leitor não consiga suprir essa expectativa delegada a ele, a interpretação do texto ficará comprometida. Então, o locutor lança, com as aspas, uma reflexão sobre o dizer, convidando o leitor a essa reflexão, mas, ao mesmo tempo, elas permitem ao locutor se esconder, na defensiva, como se ele tivesse sugerido algo ao leitor, porém sem dizer o que queria ter dito.

Segundo Authier-Revuz (2004), as aspas podem assumir funções discursivas diferentes em um texto. Para isso a autora denomina essas marcas como: *aspas de familiaridade*, *aspas de condescendência* e *aspas pedagógicas*; *aspas ostentórias de narcisismo ofensivo*; *aspas de proteção*; e *aspas de ênfase*. Apoiando-se nessa concepção de Authier-Revuz, Brito 2010 retextualizou as aspas e seus usos no texto:

Tipos de aspas	Função das aspas
Aspas de diferenciação	Diferenciar as palavras usadas em estrangeirismos, neologismos, palavras técnicas e familiares.
Aspas de proteção e Aspas de condescendência	Preservar a face para manter a polidez; as aspas são usadas em posição paternalista em relação ao interlocutor.
Aspas de questionamento ofensivo	Demonstrar ironia, irritação ou desacordo com o locutor; as aspas são usadas quando o locutor é obrigado a se expressar por meio de palavras que percebe como impostas pelo exterior, tomando suas próprias palavras como interdidas.
Aspas de ênfase	Dar ênfase a uma palavra; as aspas são usadas como forma de ressaltar aquilo que realmente se quer dizer.

Fonte: Brito (2010, p. 24-26)

A partir desse quadro, sugerido por Brito (2010), podemos ter uma noção mais ampla da função de cada tipo de aspas, de acordo com o uso específico no texto, e compreender melhor os sentidos alcançados por elas nos discursos.

Maingueneau esclarece que só é possível interpretar um termo entre aspas em um contexto específico. Ele também discute que o uso das aspas pode ser comparado ao uso da ironia como recursos discursivos da enunciação. No caso das aspas, o enunciador usa uma expressão e, “de algum modo, aponta para ela, indicando, assim, que ele não a assume realmente; já na ironia, o enunciador produz um enunciado que ele invalida ao mesmo tempo em que fala” (MAINGUENEAU, 2011, p. 178). Assim, o enunciador, ao usar as aspas e a ironia, de certa forma, autoriza – convida – o leitor a participar da cena enunciativa.

Ressaltamos que não convém limitar o uso das aspas como apenas um recurso de pontuação no intuito de destacar a expressão, como faz a tradição escolar. Salientamos, portanto, que as aspas não devem ser entendidas unicamente como um

recurso normativo de pontuação, pelo contrário, elas podem assumir diferentes funções dentro de um texto, funções fundamentais à construção de sentidos.

HORA DA PRÁTICA

Professor, após conhecer um pouco mais sobre a intertextualidade, a ironia e as aspas, nesta seção você terá acesso a dez atividades, de gêneros discursivos diversos, as quais objetivam levar o aluno a perceber como a heterogeneidade discursiva se manifesta e sua importância na construção dos sentidos no texto.

HORA DA PRÁTICA 1

Em dupla, leia o texto a seguir e faça o que se pede. Este texto é um anúncio publicitário, observe nele os elementos verbais e não verbais. É importante lembrar que esse gênero tem como objetivo convencer o leitor a adquirir um produto, contratar um serviço ou aderir a uma ideia.



Fonte: <<https://www.gazetadopovo.com.br/>>

1) Em todos os textos é possível perceber vestígios de outros textos em sua composição. Em alguns essa manifestação é mais clara e em outros não. Neste anúncio publicitário podemos perceber claramente partes de outro texto em sua construção. Considerando

isso, explique quais elementos verbais e não verbais são responsáveis por estabelecer essa relação.

2) Analisando o contexto do anúncio, os aspectos visuais, o público alvo, a mensagem que ele quer transmitir e também considerando a relação estabelecida com um outro texto, explique com qual conto infantil essa relação foi estabelecida diretamente e justifique a escolha desse conto para estabelecer essa relação.

3) Esse anúncio, assim como todos os textos, é carregado de significados. Leia o anúncio novamente e analise a palavra “Fim”. Em seguida, relacione essa palavra com os elementos visuais, com o contexto e explique quais são os possíveis sentidos dessa palavra no anúncio.

4) Relembre o final de alguns contos infantis que você conhece. Há algo de semelhante entre eles: o final feliz! Analisando o anúncio publicitário, o seu final, o seu público alvo e o seu propósito comunicativo de convencer, explique quais efeitos esse texto pretende causar no seu público alvo.

VALE A PENA SABER

A polifonia, na concepção de Bakhtin (1979), se manifesta em textos em que diversas vozes se entrecruzam. Diante disso, se considerarmos que um texto é o resultado do encontro de múltiplas vozes sociais, confirma-se, portanto, o conceito de que um texto é essencialmente dialógico, podendo, assim, produzir efeitos de polifonia. Nesse sentido, na perspectiva de Authier-Revuz (1990), sempre há outros dizeres, já ditos em outros momentos e circunstâncias, integrados ao processo de formulação de um discurso, no qual outras vozes podem ser ouvidas e vistas, vozes do outro que são possuídas por outra voz, fazendo sentido em outras vozes. Em suma, não há discurso que não esteja atravessado por vários outros discursos. Assim, compreende-se que não é possível separar a linguagem do dialogismo, pois ambos se fundem, se compõem intrinsecamente, são partes integrantes e essenciais uma da outra, configurando a linguagem como uma ação plenamente dialógica.

RESPOSTAS COMENTADAS

Professor, neste anúncio publicitário há uma relação intertextual explícita, pois ele faz menção clara, através dos seus elementos constitutivos, ao universo dos contos infantis. Ao iniciar a narrativa com a expressão “Era uma vez”, estabelece-se uma relação explícita entre esse anúncio publicitário e os contos infantis. Além disso, os aspectos não verbais conduzem o leitor a se lembrar de elementos estéticos dos contos infantis, como a placa e também o desenho da letra, o objetivo dessa intertextualidade é capturar a atenção dos leitores, os quais reconhecem essas semelhanças. Professor, chame a atenção dos alunos para a importância da linguagem não verbal para a construção dos sentidos no texto.

A questão de número 2 estabelece uma relação direta com o conto infantil “João e o pé de feijão”, pois há a presença, no anúncio, de uma enorme árvore – supõe-se ser um pé de feijão – saindo, possivelmente, do quintal da casa e chegando ao céu. Nessa questão, chame a atenção dos alunos para esse aspecto visual/não verbal, ele também caracteriza a intertextualidade entre estes textos, e muitas vezes são desconsiderados no estudo do texto. Essa relação é justificada, pois o anúncio sugere que o motorista que dirigia o carro em alta velocidade morreu e foi para o céu, sugerido no conto pelo pé de feijão que leva o personagem João ao céu.

Na questão de número 3, espera-se que o aluno deduza que a palavra “Fim” pode ser interpretada neste anúncio publicitário de duas maneiras pelo menos. Primeiro, é anunciando o fim da história narrada, como comumente acontece em contos infantis, e segundo que está anunciando o fim da vida do motorista que dirigia em alta velocidade e, por extensão, de todos que possuam a mesma prática no trânsito. Relacionando a segunda interpretação com o fato de o pé de feijão chegar ao céu, podemos considerar que as nuvens e o céu azul figurativamente fazem referência à possibilidade de perda da vida decorrente do excesso de velocidade no trânsito.

Para responder a questão de número 4, será necessário relembrar com os alunos alguns aspectos comuns em contos infantis, como o fato de sempre os protagonistas terem um final feliz, porém no anúncio publicitário em análise, apesar de manter uma intensa interação com o gênero textual contos infantis, vemos um final diferente, pois

o personagem principal, que é o motorista, morre tragicamente, em consequência de um acidente ocorrido por estar dirigindo em alta velocidade. É possível perceber isso devido às intensas relações intertextuais entre os dois textos, constituídas através de elementos verbais e não verbais. Portanto, o anúncio objetiva passar uma mensagem para o público alvo dessa campanha publicitária – o motorista – de que se ele dirigir em alta velocidade infringindo as leis de trânsito, diferentemente dos contos infantis, pode não ter um final feliz. Assim, é possível deduzir, por intermédio das diversas pistas contidas na textura do texto, que o anúncio publicitário em estudo dialoga diretamente com os motoristas, sobretudo, com aqueles que possuem a prática de dirigir em alta velocidade, com o objetivo de alertá-los desse perigo e convencê-los da necessidade de controlar a velocidade do veículo, respeitando as leis de trânsito.

HORA DA PRÁTICA 2

Leia o poema a seguir de Carlos Queiroz Telles e responda às questões que seguem:

Perguntas
espelho,
espelho meu,
dizei-me se há alguém
mais atrapalhada,
mais confusa,
mais entusiasmada,
mais preguiçosa,
mais esquisita,
mais animada,
mais perdida,
mais alegre
e mais apaixonada
do que eu?

Fonte: TELLES, Carlos Queiroz. *Sonhos, grilos e paixões*. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1992. p.12.

1) No processo de composição deste poema, o autor valeu-se de um recurso muito comum entre os textos: a intertextualidade. A intertextualidade é o nome dado à relação entre os textos e está presente em todos os textos, estabelecendo sentidos. Sabendo

disso, explique com qual conto infantil este poema estabelece relação e quais aspectos no poema evidenciam essa relação.

2) Observe este trecho do poema.

“mais atrapalhada,
mais confusa,
mas entusiasmada,
mais preguiçosa,
mais esquisita,
mais animada,
mais perdida,
mais alegre
e mais apaixonada”

A voz que aparece nesse trecho caracteriza um eu lírico feminino. Isso pode ser constatado por meio da marca de gênero nos adjetivos deste trecho do poema, os quais são utilizados para caracterizar o estado emocional do eu lírico. Analisando essa caracterização e relacionando ao senso comum popular e a discursos sociais, é possível supor que o eu lírico do poema está vivendo qual fase da vida? A infância, a adolescência, a juventude, a fase adulta ou a velhice? Quais discursos sociais envolvem essa fase da vida? Você concorda com esses discursos? Explique e compare suas conclusões com as dos colegas.

3) Na questão a seguir, responda se ela é correta ou incorreta. No poema, a personagem lista características consideradas positivas (como alegre, apaixonada, entusiasmada e animada) e características consideradas negativas (esquisita, perdida, preguiçosa, atrapalhada e confusa). Ao misturar características positivas e negativas, o texto provoca:

A) um efeito de humor, pois mostra a complexidade do ser humano, que costuma ser muitas coisas ao mesmo tempo.

- B) aborrecimento no leitor, porque princesas deveriam ser perfeitas e terem apenas características positivas.
- C) surpresa no leitor, porque a personagem assume e põe em relação tanto suas características positivas quanto outras nem tão positivas.
- D) satisfação no leitor, ao perceber que até mesmo as princesas são humanas.

4) Forme dupla com um colega para discutir as questões que seguem. Para respondê-las, pensem juntos na forma como a mídia idealiza uma princesa e como são caracterizadas as princesas dos contos infantis.

- A) Explique se o eu lírico desse poema se enquadra nos padrões da mídia e dos contos infantis para uma princesa.
- B) Você acredita que as princesas reais são como as princesas dos contos infantis? Como você imagina que são as princesas que existem hoje?

Leia um trecho retirado de uma reportagem do jornal *Diário da Manhã* e depois responda oralmente às questões 5 e 6. Para isso, se organizem em grupos para fazerem as discussões. Durante a realização, opine e considere a opinião do seu colega.

A busca do corpo perfeito

A era digital trouxe avanços tecnológicos, mas também uma preocupação aliada ao excesso da influência da mídia sobre os jovens em busca da “beleza ideal”. Nunca se ouviu falar tanto em procedimentos estéticos como agora, em que o excesso de imagens que idealizam o corpo esbelto nos aplicativos, na internet e na televisão são vendidas como uma forma ideal de se sentir bem, e ter a “vida perfeita”. Mas é exatamente em cima dessas “imagens perfeitas” que nascem as frustrações com o corpo, e com a pele, desencadeando uma série de problemas psicológicos, gerando autoestima baixa e até mesmo desprezo pela própria vida. [...]

Fonte: <<https://www.dm.jor.br/cotidiano/2018/08/a-busca-do-corpo-perfeito/>>

5) Observe as expressões “beleza ideal” e “vida perfeita” no texto. Elas foram destacadas com aspas e por isso estão carregadas de sentidos. Esse recurso de pontuação pode assumir diferentes funções dentro de um texto. Reflita sobre o uso das aspas nessas expressões no texto analisando as afirmações abaixo.

A) As aspas foram usadas com o intuito de levar o leitor a pensar no que seria realmente uma vida perfeita ou uma imagem perfeita.

B) As aspas foram usadas para expressar uma crítica à excessiva influência da mídia sobre os jovens na busca pela beleza.

C) As aspas foram usadas unicamente como um recurso de pontuação no intuito de destacar essas expressões, chamando atenção para elas, pois configuram o tema do texto.

D) As aspas foram usadas para demonstrar para o leitor que essas expressões não condizem com a opinião do autor.

Após analisar e conversar sobre as assertivas com seu grupo, destaque aquelas que estão de acordo com o uso das aspas no texto.

6) A moda, a mídia e as redes sociais impõem um padrão de beleza que acaba, na verdade, manifestando preconceitos, machismo e alienação nos jovens. Baseados na leitura e análise do poema “Perguntas” e do texto “A busca do corpo perfeito”, discuta e caracterize com seus colegas de grupo o que é ser uma princesa. Para finalizar, produza um cartaz, desenhando uma silhueta de um corpo e registre ao redor dessa silhueta as características elencadas pelo grupo. Depois compartilhe seu trabalho com a turma.

VALE A PENA SABER

Segundo Bakhtin (1979), um texto é resultado de um intenso embate de vozes. Assim, professor, os sentidos são produzidos na interação discursiva no momento de embate das palavras-enunciados.

Dessa forma, qual deve ser a atitude do docente de língua portuguesa, ao desenvolver um trabalho com a heterogeneidade discursiva no caso específico dessa

atividade? Mostrar as condições de produção desse discurso, averiguando, principalmente, as intenções de quem fala, a fim de que os sujeitos-alunos, em sala de aula, compreendam os sentidos possíveis para o enunciado, evidenciando seu caráter irônico, crítico e até humorístico, faz-se necessário que o leiam considerando, além da forma, o material e o conteúdo. Nas palavras de Bakhtin (1979, p. 289), “a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma”.

Nesse sentido, vale destacar, com base nos estudos de Authier-Revuz (1990), a maneira que a linguagem se inscreve em termos de heterogeneidade marcada nas experiências humanas.

Para Bakhtin (1979, p. 289), o discurso se molda sempre ao formato do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora desse formato, de maneira que as “fronteiras do enunciado compreendido como uma unidade da comunicação verbal são determinadas pela alternância de sujeitos falantes ou de interlocutores”. Isso pode ser percebido na situação comunicativa apresentada no texto dessa atividade.

RESPOSTAS COMENTADAS

Na questão de número 1, na letra A, vemos uma clara manifestação da intertextualidade explícita, no conto infantil “Branca de Neve e os sete anões”, através das pistas presentes no texto, como o espelho e a retomada do vocativo “Espelho, espelho meu...”, expressão célebre desse conto, proferida pela rainha má. Professor, é importante propiciar um espaço para que os alunos estabeleçam essas analogias entre os dois textos, para que possam perceber como se dá a intertextualidade e como os textos, na verdade, dialogam entre si no seu processo de composição.

Na questão de número 2, é possível perceber que os adjetivos dispostos no final do 4º verso até o 12º verso, além de refletirem a voz feminina do eu lírico, também refletem o estado emocional dele, que é confuso e conflitante. Professor, talvez este estado emocional se justifique pelo fato do eu lírico estar apaixonado. Estabelecendo uma analogia com o que diz o senso comum popular é possível dizer que o estado de

paixão provoca essas emoções e sentimentos nas pessoas e, ainda, de acordo com esse senso comum, esse estado emocional conflitante e confuso é típico de adolescentes, os quais são caracterizados de acordo com os discursos sociais que os veem como sendo oscilantes em seus sentimentos, emoções, opiniões e em suas relações, como problemáticos, “aborrescentes”, indisciplinados e que dão muito trabalho. Espera-se que os alunos, em alguma medida, desmistifiquem esses discursos ao analisá-los e discuti-los com os colegas de grupo. Porém, é preciso ouvi-los e considerar todas as opiniões.

Em relação à questão de número 3 é possível perceber que, ao mencionar tanto características positivas quanto negativas, o texto provoca no leitor um efeito de humor, pois mostra a complexidade do ser humano, que costuma ser muitas coisas ao mesmo tempo; provoca surpresa no leitor, porque a personagem assume e põe em relação tanto suas características positivas quanto outras nem tão positivas assim e também provoca satisfação no leitor, ao levá-lo a perceber que até mesmo as princesas são humanas, desmistificando o padrão produzido pela cultura de massa.

Na questão de número 4, espera-se que os alunos resgatem o padrão de beleza imposto pela mídia, pelas redes sociais e descrito nos contos infantis. Depois o coloque em discussão, relacionando-o com as características do eu lírico do poema analisado e conclua que ele nem as princesas atuais não se enquadram nesse padrão historicamente idealizado e tido como perfeito. Professor, hoje, poucos países do mundo ainda mantêm a monarquia como regime governamental. Reis, rainhas e princesas não desempenham funções governamentais, são figurativos, quase folclóricos. Leia o texto a seguir para saber mais sobre esse assunto. Para isso acesse o *link*: <https://cutt.ly/bJcThm>.

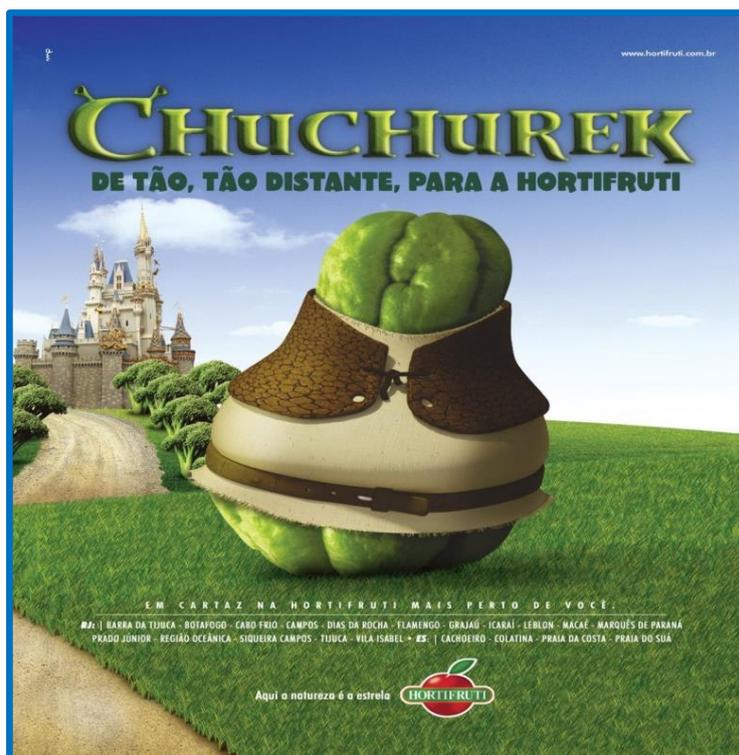
Na questão de número 5, espera-se que os alunos reflitam sobre o uso das aspas no texto e concluam que elas foram usadas com o intuito de levar o leitor a pensar no que seria realmente uma vida perfeita ou uma imagem perfeita, também para expressar uma crítica ao excesso da influência da mídia sobre os jovens na busca pela beleza e ainda para demonstrar para o leitor que esse posicionamento não condiz com a opinião do autor, por isso, segundo Maingueneau (1997), essas aspas denominam-se *aspas de distanciamento*. Nesse caso, não se pode limitar o uso das aspas como apenas um recurso de pontuação no intuito de destacar essas expressões, por configurarem o tema

do texto. Desta forma, enfatizamos que as aspas não podem ser entendidas unicamente como um recurso normativo de pontuação. É indispensável que você, professor, reforce com os alunos que as aspas podem assumir diferentes funções dentro de um texto, funções fundamentais à construção de sentidos no texto.

Por fim, na questão de número 6, instigue os alunos a retomarem os discursos sociais sobre a beleza e a conversar sobre eles expondo suas opiniões e desconstruindo esses padrões que escravizam e alienam os jovens. Para a produção do cartaz será necessário uma folha de cartolina ou papel *Kraft*, além de pincéis diversos.

HORA DA PRÁTICA 3

Leia o anúncio publicitário a seguir e estabeleça uma reflexão a respeito dele baseando nas questões abaixo.



Fonte: <<http://www.hortifruti.com.br/campanhas/campanhas-hortifruti.html>>

1) Como parte da estratégia da empresa anunciante há a associação de seus produtos a filmes famosos. Explique com qual famoso filme esse anúncio publicitário dialoga e por meio de qual palavra e pistas visuais essa relação é estabelecida.

2) O produto anunciado neste texto é o chuchu. Pense na relação da sociedade com ele, no seu gosto e em como ele é caracterizado popularmente como sendo sem graça, sem gosto, enfim, com o sabor pouco atraente. Considerando a intertextualidade presente no anúncio, o público alvo dessa campanha publicitária e o objetivo comunicativo que se pretende alcançar, explique de que maneira este anúncio pode ajudar na venda do produto e que efeito ele pode produzir no consumidor.

3) A relação das crianças com legumes e hortaliças na alimentação diária costuma ser um grande dilema. Considerando a forma que esse anúncio foi construído, de que maneira ele pode auxiliar as mães nesse dilema da alimentação dos filhos?

4) Agora, em grupo e no próprio caderno faça uma pesquisa em outra turma da escola. Cada grupo escolherá uma turma diferente. Elabore um material constando de 5 a 10 hortaliças de maneira que os participantes deverão numerar, de acordo com sua preferência, quais hortaliças eles mais gostam, obedecendo a ordem crescente. Depois, com base nas informações levantadas, construa um infográfico de barras expondo os resultados da pesquisa. Não se esqueça do título. Depois compartilhe o resultado com a sua turma e com a turma participante.

VALE A PENA SABER

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), para todo leitor, um texto funciona como um mosaico de vários outros textos, alguns mais próximos, alguns mais distantes, alguns mais pertinentes, outros menos, mas todos eles interagindo e influenciando a leitura. Entendemos um texto porque somos capazes de reconhecer essas marcas e resquícios, ainda que nem sempre isso seja consciente. À medida em que vamos reconhecendo mais elementos, mais fácil será a leitura e mais enriquecida será a nossa interpretação. Isto é, “a intertextualidade é um fenômeno cumulativo: quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 62). Assim, no anúncio estudado, é possível detectar explicitamente ecos, vestígios do filme Shrek – que por isso é

considerado texto-fonte – possibilitando-nos uma interpretação mais dinâmica e ampla do anúncio estudado.

Outro aspecto que vale a pena ressaltar é o fato do autor dessa série de anúncios usar o gênero discursivo Cartaz de filme como parte da estratégia para alcançar seu propósito comunicativo. Isso fica evidenciado principalmente no texto verbal “Em cartaz no Hortifruti mais perto de você”. Os gêneros, assim como a linguagem e a comunicação, são dinâmicos e, por esse motivo, é justificável essa fusão.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são tipos estáveis de enunciados com composição e conteúdos temáticos que promovem sua definição de maneira que, para cada situação comunicativa, existe um gênero que melhor se molda ao contexto. Os gêneros textuais, nas palavras desse autor, são estruturas de caráter sociocultural que concretizam a língua em situações comunicativas diversas.

O texto apresentado nesta atividade faz parte da estratégia publicitária de uma empresa de hortifruti. A empresa, para anunciar seus produtos, produziu textos dialogando com grandes sucessos do cinema, manifestando, em suas peças publicitárias, através da linguagem verbal e não verbal, uma intensa relação intertextual, sem a qual não é possível significar seus anúncios. Devido a essa rica interação com o cinema, promovida por essa série de propagandas da Hortifruti, estes textos constituem-se como material eficiente para abordar em sala de aula com os alunos a manifestação da heterogeneidade discursiva de forma descontraída e divertida.

Para conhecer mais sobre essa campanha publicitária e conhecer seus outros criativos textos acesse o *link* a seguir ou se preferir acesse pelo *QRcode*:

- <https://youtu.be/4ciR6ls0WsU>



Neste site é possível ter acesso a todas as campanhas publicitárias da Hortifruti:

- <http://www.hortiflix.com.br>



RESPOSTAS COMENTADAS

Na questão de número 1, espera-se que o aluno explique que o texto estabelece uma relação com o filme do Shrek e que essa relação é evidenciada através do título do anúncio, Chuchurek, e também por meio de aspectos visuais como, por exemplo, a aparência do chuchu, que é verde, com a aparência do personagem principal, um ogro verde. Deve ser valorizado também o fato de que o chuchu fantasiado de Shrek é um elemento surpresa, colocado em destaque, capaz de atrair a atenção do leitor do anúncio. Além das relações intertextuais entre os dois textos já citadas, é possível perceber ainda como parte dessa interação: o slogan do anúncio “De tão, tão distante para o Hortifruti”, as cores, o formato das letras no título, as roupas do chuchu, o castelo no fundo o campo, enfim, todos os elementos que remetem o leitor ao filme. Professor, chame a atenção dos alunos para a importância da linguagem visual na construção de sentido neste texto.

Na questão de número 2, espera-se que os alunos, ao entender o propósito comunicativo de um anúncio, deduzam que a maneira criativa e divertida em que o chuchu é anunciado, bem como todas as estratégias verbais e não verbais utilizadas no texto, tendem a persuadir o consumidor, levando-o a consumir o produto e, talvez, mudando o seu conceito em relação a esse produto.

Sobre a questão de número 3, pode-se observar que as estratégias persuasivas de influenciar e convencer o consumidor são criativas, divertidas e atraentes como, por exemplo, a relação evidenciada pela proximidade sonora do nome do personagem com o nome do legume, causando um duplo sentido para a palavra Chuchurek, afinal ela pode significar chuchu ou o ogro Shrek. O filme, por ser algo que prende a atenção das crianças, e o personagem com suas características, sobretudo engraçadas, fazem parte do universo infantil e, por isso, constituem eficazes estratégias que podem ajudar nesse processo de convencimento do público infantil a ter mais interesse por esse legume.

Professor, na questão de número 4 será necessário abordar com a turma o gênero textual infográfico. Para isso, traga para a aula exemplos de infográficos de barra em jornais, revistas, ou conduza uma pesquisa em sala de maneira que cada um use seu próprio celular ou *tablet*. Oriente-os também na construção do material para fazer o levantamento com a turma escolhida. Estimule-os a usar a criatividade na construção deste material, que deve ser bem objetivo. No final, dê oportunidade para cada grupo apresentar seu trabalho e discutir oralmente os resultados. Para informar os estudantes sobre o gênero solicitado, acesse:

- https://www.youtube.com/watch?v=_skCVmGJwVg

E leia:

- <https://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/1905/4357>

HORA DA PRÁTICA 4

A tirinha é um gênero textual cujo objetivo é entreter o leitor, levando-o a refletir sobre algum tema. Leia a tirinha, analisando o diálogo entre os personagens.



Fonte: <https://www.umsabadoqualquer.com/tirinhas/>

1) A tirinha lida apresenta um diálogo entre dois personagens. No processo de composição dessa tirinha o autor usou outro texto que contribui significativamente para o processo de construção de sentidos: uma música do ritmo *funk*. O *funk* é um ritmo musical que causa polêmica. Explique a visão que a sociedade tem do ritmo *funk* e, em seguida, expresse sua opinião sobre essa visão da sociedade.

2) Leia o último quadrinho. Após ser indagado, um dos personagens responde que “Elis Regina está morrendo de inveja.” Você sabe quem é Elis Regina? Faça algumas suposições para a turma usando seus conhecimentos prévios e pistas fornecidas pelo próprio texto. Em seguida, junte com um colega e faça uma breve pesquisa no seu celular ou *tablet*, levantando algumas informações importantes sobre ela. Depois, compartilhe suas descobertas com a turma.

3) Agora acesse o *link* que segue do *youtube* e escute essa canção, para você conhecer um pouco mais sobre Elis Regina. Se preferir acesse pelo *QRcode*. Logo após assistir o vídeo comente com os colegas sobre as suas impressões, fazendo comparações com o *funk*.

- Canção: Como nossos pais: <https://youtu.be/gdgj1kYqiFI>



4) Depois de conhecer um pouco mais sobre Elis Regina, volte ao texto e leia o último quadrinho da tirinha. Pense no significado da expressão “Aposto que Elis Regina está morrendo de inveja” e na reação da personagem que afirma “eu sou sinistro”. Que interpretação você faz desse quadrinho?

VALE A PENA SABER

De acordo com Bakhtin (1997), para um sujeito compreender a enunciação de outro sujeito, com o qual mantém uma estreita relação discursiva, deve dirigir-se em direção à enunciação e encontrar o lugar apropriado dela no respectivo contexto, ou seja, lançar-se no processo dialógico da enunciação, gerando compreensão e, por conseguinte, provocando no outro sujeito também compreensão, motivando, assim, muitas e variadas respostas em forma de réplicas, isto é, contrapondo a sua própria palavra à palavra do outro. Assim, “a cada palavra da enunciação que estamos em

processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”, (1997, p. 132). Dessa forma, é possível entendermos a compreensão, nas palavras do autor, como uma forma de diálogo, pois ela está para a enunciação assim como uma resposta está para a outra no diálogo. Nessa perspectiva, “compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (1997, p. 132).

RESPOSTAS COMENTADAS

Na questão número 1, nota-se que a tirinha interage com uma música do ritmo *funk* intitulada “Atoladinha”, que fez sucesso nos anos de 2000, junto com a explosão do *funk* no Brasil. Essa relação é estabelecida por meio de um personagem, que aparece cantando essa música no primeiro quadrinho. Porém, o *funk* não costuma ser muito bem visto pela sociedade, apesar de ser bem aceito entre o público jovem. Há muito preconceito contra o *funk* por ele ser considerado um ritmo muito difundido nas comunidades periféricas, sobretudo do Rio de Janeiro. Porém, a maioria das críticas sociais sobre esse ritmo é devido ao fato de algumas de suas letras serem consideradas pornográficas, machistas, que fazem apologia ao sexo, e às vezes às drogas e à criminalidade. Por isso, tem-se uma ideia de que suas letras são pobres com relação ao conteúdo. Contudo, isso não expressa a totalidade do ritmo, que não pode ser caracterizado metonimicamente. Você pode mostrar para os seus alunos, professor, que canções famosas como *Fico assim sem você*, de Claudinho e Bochecha, são originalmente *funk*. Veja em: https://www.youtube.com/watch?v=gxBW_mxi3wE.

Na questão de número 2, espera-se que os alunos, inicialmente, façam inferências, através do texto, que Elis Regina era uma cantora. Abra espaço para os alunos se manifestarem oralmente, possivelmente alguns terão conhecimentos sobre Elis Regina para compartilhar com a turma. Para realizar essa atividade de pesquisa combine com os estudantes, com antecedência, de trazerem o celular ou *tablet* ou se preferir pode também levá-los à sala de informática da escola.

Durante a realização da questão de número 3, converse com os alunos, observando qual é a impressão deles sobre a letra da música e a interpretação de Elis

Regina. Estimule-os a fazer comparações com o ritmo *funk*. Depois abra espaço para os alunos comentarem sobre suas impressões oralmente.

Espera-se, na questão de número 4, que os estudantes percebam que, aparentemente, na superfície textual, essa expressão foi dita como uma forma de aprovação, ou seja, uma resposta positiva para o outro personagem, de que ele canta bem, afinal, Elis Regina é reconhecida como uma grande e importante cantora brasileira. Ao afirmar que ela estaria com inveja, o personagem está dizendo ao outro que ele canta muito bem. Contudo, nota-se que a resposta não foi sincera, isto é, não foi isso que o personagem quis dizer ao outro, na verdade, sua avaliação sobre a habilidade do outro cantar não é positiva, até porque a canção costuma ser considerada pobre se comparada às canções de Elis Regina. Em outras palavras o personagem quis dizer que o outro canta mal. E nisso que consiste a ironia no texto, afirma-se algo, entretanto, com o intuito de negar. Nesse sentido, Maingueneau (2011) afirma que a ironia consiste em pronunciar algo, de forma humorística ou séria, ao contrário do que se pensa ou do que quer que se pense. O autor continua afirmando que a ironia é um recurso presente nas diferentes manifestações discursivas determinada por diferentes índices, tais como o linguístico, o gestual e o situacional. Enfim, a ironia nesta tirinha analisada, pode ser comparada a uma grande encenação, pois ela “subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor” (MAINGUENEAU, 1997, p. 98). Ainda, ao referir-se a Elis Regina, fica subentendido um discurso crítico, de reprovação ao ritmo *funk* e à personagem que o canta. Apesar disso, na tirinha, mesmo o personagem usando um tom irônico e crítico, o outro personagem não interpretou como uma ironia e uma crítica, isso é perceptível através da sua autoavaliação no último quadrinho: “Eu sou sinistro!”, o que indica que ele não conhece a reputação de grande cantora atribuída a Elis Regina. O locutor, de acordo com Maingueneau, ao usar a ironia, delega ao interlocutor a responsabilidade de interpretação, ou seja, ao pronunciar seu discurso irônico ele espera que o seu interlocutor o interprete. Contudo, essa interpretação por parte do interlocutor não ocorreu na tirinha.

HORA DA PRÁTICA 5

O texto a seguir é uma anedota, um gênero textual caracterizado pelo seu humor e deboche.

Você vai assim?

Me perguntaram se eu ia na igreja “assim, toda tatuada” e eu tive que dizer:

— Não, eu tiro as tatuagens, vou pro culto e depois coloco tudo de volta.

(Joice Lamas)

Fonte: <https://buzzfeed.com.br/post/14-dialogos-para-ampliar-seu-repertorio-de-ironia-e-sarcasmo>

1) Na anedota que você acabou de ler, no primeiro parágrafo é apresentada uma pergunta. Diante dessa pergunta, espera-se uma resposta ideal, porém a resposta dada não foi a esperada. Analisando a resposta dada percebe-se que ela tem um caráter:

- A) sincero e crítico, pois o locutor se ofendeu com a pergunta, por isso quis dar o troco à altura.
- B) verdadeiro e espontâneo, porque a pretensão não foi ofender quem perguntou, mas apenas dizer a verdade e às vezes a verdade dói.
- C) irônico e humorístico, pois ao mesmo tempo em que se pretendeu responder ironicamente, com criticidade, causou também humor através do deboche.
- D) criativo e crítico, porque se objetivou debochar de quem fez a pergunta e ainda promover o discurso da intolerância religiosa.

2) Observe a expressão entre aspas no primeiro parágrafo. As aspas são sinais que podem assumir diferentes funções dentro de um texto, atribuindo vários significados às palavras que por ela são marcadas. Explique qual função esse sinal desempenha nesse texto especificamente.

VALE A PENA SABER

O discurso alheio pode ser indicado no interior do texto por marcas características da heterogeneidade discursiva *mostrada e constitutiva* (AUTHIER-REVUZ, 1990 e MAINGUENAU, 2005). Os autores esclarecem que a *heterogeneidade mostrada* ocorre sobre manifestações explícitas, claras no texto e são recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação como aspas, travessão, parênteses, negrito, itálico,

caixa alta, discurso direto, citações, dentre outras. Já a *heterogeneidade constitutiva* foca em manifestações que não são marcadas explicitamente na superfície do texto como, por exemplo, o discurso indireto livre, ironia, intertextualidade, dentre outras.

RESPOSTAS COMENTADAS

Na questão de número 1, uma possibilidade de resposta esperada seria “Sim, vou”. Porém, vale ressaltar que, a ironia aqui se manifesta justamente pela forma como a interlocutora formulou sua resposta, ou seja, ela respondeu o contrário daquilo que seria a resposta ideal, ou daquilo que se esperava como resposta. Essa é uma estratégia muito comum para manifestação da ironia em textos verbais, utilizando-se ainda do deboche para reforçar o aspecto irônico. Fica implícito também nessa ironia uma crítica que se caracteriza “no humor, no cômico e no riso” (BRAIT, 1996, p. 21).

Para Brait (1996), a presença do discurso irônico apresenta elementos comparados entre si, na perspectiva de uma dupla interpretação, considerando locutor e interlocutor a partir de seus lugares sociais assumidos, como fica claro na representação social estabelecida na tirinha. Sendo assim, é esperado que os alunos sinalizem a alternativa C como a resposta correta para esta questão.

Na questão de número 2, que trata das vozes presentes no texto, é importante salientar que elas foram demarcadas de maneira diferente na superfície textual. A primeira voz no texto aparece de forma *constitutiva*, isto é, não está explicitamente demarcada na superfície do texto, no caso é possível identificá-la pela presença do discurso indireto livre, porém essa percepção exige do aluno um pouco mais de sensibilidade (AUTHIER-REVUZ, 1990 e MAINGUENAU, 2005), sendo imprescindível que você, professor, instigue seus alunos a lerem as entrelinhas, observando as pistas do texto e ativando seus conhecimentos prévios.

Observe que um trecho da anedota foi sinalizado pelas aspas. Esse sinal foi utilizado para enfatizar a voz do outro que cruza o enunciado, para mostrar para o leitor que o locutor se distancia dessa expressão, mostrando reprovação. Já a segunda voz que se manifesta é indicada pelo discurso direto, sinalizado da forma tradicional: através do sinal gráfico do travessão. Esse tipo de heterogeneidade discursiva, segundo

Authier-Revuz (1990) e Mainguenu (2005) configura-se como marcas da *heterogeneidade mostrada*, ou seja, heterogeneidade explícita na superfície textual.

HORA DA PRÁTICA 6

O texto a seguir apresenta uma visão a respeito da exposição digital e sua influência em nossas vidas, sobretudo no que diz respeito à felicidade. A autora empregou no texto vários recursos para emitir sua opinião, dentre eles está o uso das aspas. Atente-se para o uso desse recurso no texto.

A exposição digital e a felicidade

Por Dominique Magalhães, 19/07/2019

Vivemos em um mundo tecnologicamente avançado, onde se tornou comum a exposição de particularidades: fotos, vídeos, notícias e estados de espírito. Nesta onda de compartilhamento, boa parte de nós já teve a sensação de que a “grama do vizinho é sempre mais verde”.

Entretanto é preciso lembrar que é comum nos deixarmos influenciar pela ideia de que ser feliz é morar no bairro mais caro, ter o carro do ano ou ter a “vida perfeita” de uma atriz de novela. A verdade é que ser feliz tem a ver com a construção de um modo particular de enxergarmos as coisas e de sentirmos a vida, evitando comparações com a trajetória alheia.

A exposição digital não pode nos afastar do “olho no olho”, ou do simples “olhar pela janela”. Todos os exageros nos impedem do contato e da oportunidade de nos olharmos e nos reinventarmos a cada dia através do outro.

Fonte: <<https://www.campograndenews.com.br/artigos/a-exposicao-digital-e-a-felicidade>>

1) A linha-fina é um parágrafo explicativo logo abaixo do título, cuja função é ampliar a informação contida nele, funcionando assim como um subtítulo. Na linha-fina que aparece no texto, o trecho entre aspas significa no contexto:

- A) A vida do outro é sempre admirada por todos.
- B) A grama do vizinho é mais bem cuidada que a minha.
- C) As pessoas que se mostram nas redes sociais têm uma vida admirável.

D) Que aparentemente a vida do outro parece ser mais atraente que a minha.

2) As aspas servem para expressar ironia, fomentar uma crítica, indicar o posicionamento do locutor quanto ao uso incomum de uma palavra ou também para delimitar a citação de alguém, dentre outras funções. Analise e pense sobre o uso das aspas no 1º e 2º parágrafos e explique se esse sinal foi utilizado nas três ocorrências com o mesmo objetivo. Explique.

3) Em casa, pesquise em textos diversos, situações em que as aspas foram usadas no mesmo sentido da ocorrência que aparece no 1º parágrafo. Escolha um desses textos para apresentar a ocorrência do uso das aspas para a turma.

VALE A PENA SABER

O uso de aspas evidencia, na construção do texto, a heterogeneidade constitutiva, na forma mostrada, pois é uma heterogeneidade marcada na superfície textual por um sinal gráfico. Ela é uma espécie de discurso sobre o discurso, ou seja, ao usar as aspas em um termo – uma palavra, expressão, frase, trecho – o enunciador faz surgir sobre ele uma nova enunciação. Assim fica explícito que esse termo, colocado entre aspas, precisa ser analisado de maneira diferenciada no texto. Nas palavras de Maingueneau “as aspas são uma espécie de lacuna que precisa ser preenchida interpretativamente” pelo leitor (2011, p. 161), constituindo assim, de acordo com o autor, “um sinal construído para ser decifrado por um destinatário” (2011, p. 91). Dessa forma, ao empregá-las em um texto, o autor espera que o leitor faça proposições, a fim de compreendê-las e interpretá-las, ou seja, ele delega ao leitor sua expectativa de interpretação. Caso o leitor não consiga suprir essa expectativa delegada a ele, a interpretação do texto ficará comprometida.

Para Authier-Revuz (2004), as aspas podem assumir funções diferentes em um texto: de *diferenciação* são usadas para diferenciar estrangeirismos, neologismos, palavras técnicas, dentre outras; de *condescendência* dizem respeito ao modo particular de falar do enunciador, numa conjuntura dada; as *pedagógicas* assinalam um linguajar mais familiar, em um contexto mais formal; de *proteção* sinalizam que dada palavra

tem o sentido aproximado do que se queria expressar; de *questionamento ofensivo* demonstram ironia, irritação ou desacordo com o interlocutor; e de *ênfase* chamam a atenção para o que se quer dizer realmente.

Nesse sentido, Maingueneau (1997) ainda esclarece que só é possível interpretar um termo entre aspas em um contexto. Assim, o autor, ao usar as aspas autoriza – convida – o leitor a participar da cena discursiva.

Para saber mais sobre o uso das aspas nessa perspectiva discursiva leia os artigos que seguem. Para isso acesse pelos endereços abaixo:

O uso das aspas como recurso argumentativo – um apelo à voz do outro.

- <https://www.periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17860/12407>

O uso argumentativo das aspas e as estratégias persuasivas do distanciamento em gêneros digitais.

- <https://cutt.ly/AIJGIB>

RESPOSTAS COMENTADAS

Na questão de número 1, a resposta correta é a alternativa D. Este ditado muito conhecido sempre é usado como comparação entre o eu e o outro. As aspas foram usadas nesse trecho como um recurso discursivo que representa o movimento de relação entre discursos no interior do próprio discurso, isto é, ela foi usada para recuperar um discurso, caracterizando, assim, o interdiscurso. Nesse caso, Authier-Revuz (2004) denomina essa ocorrência como *aspas de ênfase*, pois visa chamar a atenção do leitor para a fixação do sentido dessa expressão.

Na questão de número 2, espera-se que os alunos concluam que o uso das aspas nessas expressões tem objetivos diferentes. No primeiro parágrafo, as aspas na expressão “vida perfeita”, chamadas por Authier-Revuz (2004) de *aspas de questionamento ofensivo*. As aspas foram usadas como mecanismo de negação, o locutor estabeleceu uma afirmação no enunciado, porém negando algo na enunciação, com o intuito de colocar em dúvida a vida tida como perfeita nas novelas e nas redes sociais, levando o leitor a pensar na vida de uma atriz de novela e das pessoas que se expõem nas redes

sociais. Nem sempre essa vida é perfeita como parece ser, pois são pessoas normais como nós, a vida é real e não idealizada como uma novela ou em redes sociais. Já no segundo parágrafo, as aspas nas expressões “olho no olho” e “olhar pela janela” são classificadas por Authier-Revuz (2004) como *aspas de questionamento ofensivo*, pois foram empregadas para se referir a um discurso corrente com o qual o autor demonstra que não concorda, marcando assim o seu distanciamento por meio do uso das aspas.

Por fim, na questão de número 3, ao realizar essa pesquisa, espera-se que os estudantes ampliem seu entendimento sobre o emprego das aspas nos textos. Assim eles poderão perceber que esse sinal possui diversas possibilidades de uso e que dependendo desse uso, ela pode apresentar sentidos variados no texto. Nesse trecho, as aspas recuperam o discurso sobre a felicidade, de que a felicidade está ligada a ter dinheiro ou bens materiais potencializados pelas imagens e fotos bonitas publicadas em redes sociais. Professor, é importante que você, neste momento, estimule os alunos a refletirem a respeito dos diversos sentidos que as aspas podem atribuir aos textos, tomando como base os textos apresentados pela turma.

HORA DA PRÁTICA 7

Você já deve ter notado que as manchetes de jornais costumam ser bem criativas, argumentativas, divertidas e, muitas vezes, ambíguas. Nelas são utilizados vários recursos da língua para atingir o público alvo, e um desses recursos é o uso das aspas. Isso pode ser visto na manchete e no enunciado abaixo dela a seguir. Sente-se com um colega, leia a manchete e faça o que é proposto.

**Lucro de sorveteria se
“derrete” com roubos**

Estabelecimento foi “visitado” três vezes por ladrões, em 1 mês

Fonte: <<https://www.nadaver.com/a-incessante-busca-do-duplo-sentido-57>>

1) Sabemos que as aspas contribuem consideravelmente para a construção de sentidos no texto. Neste texto, as aspas usadas nas palavras da manchete e da linha-fina não têm as funções de:

- A) destacar e chamar a atenção para essas palavras.
- B) atribuir ao texto um tom humorístico.
- C) chamar a atenção para o significado figurado dessas palavras no texto.
- D) dar ênfase a essas palavras apontando que elas foram usadas no sentido denotativo.

2) Percebe-se, com o uso das aspas, que tanto a manchete quanto o enunciado possuem um caráter irônico, uma vez que não é o sentido real ou literal que se quer que os leitores entendam. Ao usar as aspas em **derrete** e **visitado**, explique qual é o sentido que se pretende que os leitores compreendam e, de acordo com esse sentido pretendido, quais palavras poderiam substituir as expressões entre aspas.

VALE A PENA SABER

A ironia se manifesta no texto na forma da heterogeneidade constitutiva, contudo não é marcada por formas linguísticas fixas que facilitam sua identificação. Nas palavras de Maingueneau (1997, p. 99) a ironia é um fenômeno sutil que pode manifesta-se por meio das mais variadas e surpreendentes expressões textuais, tais como as aspas, o caráter hiperbólico (“diz ele ironicamente”) do enunciado, a explicitação de uma entonação, o ponto de exclamação e as reticências. O autor ainda afirma que a ironia pode ser determinada por diferentes índices no texto, tais como o linguístico, o gestual e o situacional. Na linguagem oral, um timbre de voz e os gestos do enunciador são critérios fundamentais para caracterizar melhor a ironia, porém como na linguagem escrita não temos esses recursos, essa interpretação fica delegada ao contexto. Na concepção de Maingueneau a ironia consiste “em dizer por uma derrisão, ou humorística, ou séria, o contrário do que se pensa ou do que quer que se pense” (2011, p. 94).

RESPOSTAS COMENTADAS

Na questão de número 1, a resposta incorreta é a alternativa D. As palavras **derrete** e **visitado** não foram empregadas em seu sentido corrente, mas sim em sentido irônico, que é reforçado pelo sentido conotativo e metafórico dessas palavras neste contexto. **Derrete**, na manchete, está associado ao fato de o sorvete tornar-se líquido e perder o seu valor, sua essência, isto é, diminui o valor. Já o vocábulo **visitado**, neste contexto, pode significar roubado ou invadido. Assim, o recurso das aspas contribuiu para fixar o sentido de ironia claramente produzido no enunciado. Porém, o que leva o leitor a essa interpretação é o contexto em que ocorre o uso desse sinal gráfico, particularmente, ao compreender pela manchete e a linha-fina que se trata de um assalto. Então vemos aqui um caso de *aspas pedagógicas*, pois alertam o leitor para o sentido irônico das palavras aspeadas.

Na questão de número 2, espera-se que os alunos percebam que o uso das aspas pode atribuir ao texto um caráter irônico. As palavras **derrete** e **visitado**, no contexto, não foram usadas no sentido literal, ou seja, o locutor expressou algo, porém querendo dizer outra coisa. Desse modo, podemos entender as palavras entre aspas como uma espécie de encenação na qual o autor expressa algo, contudo não desejando que seja entendido no sentido real em que foi expresso. Conforme aponta Maingueneau (2011, p. 175), “a enunciação irônica apresenta a particularidade de desqualificar a si mesma, de se subverter no instante em que é proferida”. Nesse sentido, fica claro que, na manchete e na linha-fina, o autor ao escrever **derrete** e **visitado** sugeriu, **diminui** e **roubado**.

HORA DA PRÁTICA 8

Para desenvolver essa atividade, organize a sala em grupos para ler e discutir a respeito dos textos e das questões propostas. Após a leitura compartilhada e da discussão dos três textos, leia as questões e, em grupo, discutam e formulem hipóteses.

Texto I

Vamos falar do machismo velado?

Tyane Leal, 20 de novembro de 2018.

[...]

O machismo também mora nos detalhes. Escondido em piadas ofensivas. Em atitudes cotidianas.

Quantas vezes nós mulheres escutamos as seguintes frases: “*Você precisa aprender a cozinhar, senão como vai casar?*”, “*homem nenhum vai te querer assim*”, “*roupa assim é vulgar*”, “*tarefa doméstica é coisa de mulher*”, “*quem paga a conta é o homem*”. E por aí vai.

Uma vez no meu antigo emprego, meus chefes (todos homens) na confraternização de final de ano, presentearam eu e minha colega com utensílios domésticos, enquanto meu colega homem recebeu 300 reais. Na hora fiquei em choque, mas não tive coragem de contestar para não perder o emprego.

Inúmeras vezes numa entrevista de emprego fomos questionadas se nossos parceiros aceitavam nosso tempo fora de casa, se queríamos engravidar e como cuidaríamos do nenê. Quando o garçom entrega a conta para o homem, independente de quem pediu/chamou ele. Ou quando pensamos mil vezes numa roupa — se ao usá-la iríamos escutar algum tipo de besteira. Chegar num cara na balada? Nem pensar, isso é coisa do homem fazer. [...]

Quantas vezes nós mulheres passamos por isso, seja na aula ou no serviço. Homens querendo desmerecer nosso conhecimento. Posso afirmar que passei por isso muitas vezes e ainda passo. Toda vez que vou me apresentar e comento que pretendo trabalhar na área esportiva do jornalismo. A mesma reação da ala masculina — olhares desconfiados, risadinhas e perguntas como essas: “*Tu entende mesmo de futebol ou só quer se aparecer?*”, “*Tá, mas fala aí a escalação completa do teu time, se tu realmente gosta de futebol vai saber*”, “*Por que tu não vai para outro segmento mais feminino?*”.

Não se deixem levar pelo papo de que isso é piada conservadora, de que o pessoal mais velho nunca reclamou ou que nossa geração está chata.

Machismo não é piada. A liberdade de cada um termina onde começa a do outro.

Fonte: <https://medium.com/@tyaneleal/vamos-falar-do-machismo-velado-fd2d0670658c>

Texto II



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/machismo>

Texto III



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/347973508691398624/>

1) Você deve ter observado que o tema dos três textos é o mesmo: o machismo. Esse tema é muito polêmico, pois gera opiniões divergentes em nossa sociedade. Observe que as aspas foram usadas para destacar este tema nos três textos. Você já sabe que as aspas têm uma função importante, pois elas são elementos que também atribuem sentidos ao texto. Observando o contexto dos **Textos I** e **II** levante hipóteses: as aspas no **Texto I** desempenham a mesma função das aspas no **Texto II**?

2) No **Texto III** o termo machismo é realçado pelas aspas. Inicialmente Armandinho está conversando com seu pai sobre esse assunto e é interrompido por Fê.

A) Após ler o **Texto I** e analisar o **Texto III**, explique o que a fala e a atitude de Armandinho no último quadrinho revelam a respeito dele.

B) Observe se entre os colegas de grupo, algum deles apresenta um ponto de vista diferente do seu, a respeito da resposta da questão anterior, e peça-o para expô-lo para você.

3) Você já ouviu algo sobre igualdade de gênero, feminismo e femismo? Com o auxílio de um dicionário, pesquise o significado dessas expressões e associe-os ao comportamento da personagem Fê no **Texto II** e no **Texto III**. Em sua opinião, a personagem Fê nestes textos demonstra, por meio de suas falas e atitudes, que conhece o conceito de machismo e que também luta, no dia a dia, pela igualdade de gêneros? Exprese seu ponto de vista para o grupo.

4) Em nossa sociedade há várias piadas, frases e situações que envolvem as mulheres e que, de alguma forma, contém um machismo velado. Com o seu grupo, pesquise no celular ou no *tablet* piadas, frases, imagens, situações que caracterizam essa prática e,

em seguida, apresente oralmente para a turma explicando em que consiste o machismo velado em cada situação exposta.

5) Agora vamos ver a opinião dos educadores da escola quanto a esse assunto. Para isso, cada grupo deverá escolher um educador e uma educadora da escola: diretor(a) ou vice-diretor(a), um professor, uma professora, bibliotecário(a), um agente de serviços gerais e um(a) secretário(a). Em seguida, mostre para os educadores escolhidos pelo grupo a imagem abaixo e peça-os para associarem qual porta refere-se ao banheiro masculino e qual se refere ao banheiro feminino. Depois, pergunte o que motivou essa associação feita por ele(a). Por fim, pergunte se essa associação feita expressa, de alguma forma, um machismo velado. Durante a realização dessa atividade, registre em uma folha as respostas dos educadores. Depois o grupo deverá apresentar o resultado para a turma. Em seguida, todos juntos, com a mediação do professor, irão analisar se há alguma divergência entre as opiniões de um educador e de uma educadora, ou seja, entre as opiniões de pessoas do gênero oposto.



Fonte: <https://img.elo7.com.br/product/main/14926DE/adesivo-porta-banheiro-ele-ela-blable-porta.jpg>

VALE A PENA SABER

Professor, estereótipo de gênero é quando as pessoas constroem uma imagem limitada de como os seres humanos são a partir de seus gêneros. Nesse caso, constroem, por exemplo, que mulheres são falantes, gostam de compras, choram fácil e gostam de coisas relacionadas a casa. Por outro lado, constroem que homens falam pouco, gastam menos, são durões, gostam de carro, cerveja e futebol. Essas imagens/estereótipos não se relacionam com a subjetividades tão diversa de homens e mulheres. E “aprisionam”

esses gêneros em padrões desconfortáveis, que não condizem com a diversidade de subjetividades e que limitam a expressão do ser. Esses estereótipos de gênero se perpetuam na sociedade através dos discursos sociais que se tornam “tradicionais”, “comuns”, “naturais” em nossa sociedade como, por exemplo, “homem não chora”, “mulheres usam rosa e homens azul”, dentre vários outros que cruzam os discursos daqueles que contribuem para essa estereotipação. Isso comprova que o discurso do enunciador, inevitavelmente, sempre será atravessado pelo discurso do outro.

Fiorin (2008), em consonância com Bakhtin (1997), pondera que nos enunciados há uma ação dialógica interna da palavra, “que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio”. (2008, p. 19).

Para saber mais sobre estereótipo de gênero acesse o link abaixo e leia o texto “O fim dos estereótipos começa na sala de aula”.

- <https://www.iberdrola.com/compromisso-social/estereotipo-de-genero>

RESPOSTAS COMENTADAS

Na questão de número 1, as aspas desempenham funções diferentes nos **Textos I** e **II**. No **Texto I**, as aspas são usadas como um recurso discursivo para retomar, em discurso direto, a fala de sujeitos hipotéticos que manifestam discursos machista tradicionais em nossa sociedade (uso comum que não aparece na classificação dos cinco tipos de aspas). Essa interação de discursos no interior do **Texto I** configura o interdiscurso, isto é, a relação entre discursos no interior do próprio discurso. No **Texto II** as aspas foram usadas para destacar palavras, através das quais se perpetua o machismo. A intenção é atrair a atenção do leitor para o significado e influência dessas palavras na perpetuação da prática do machismo velado. Nesse caso as aspas são denominadas por Authier-Revuz (2004) como *aspas de questionamento*, pois ao realçar a expressão machismo na tirinha o autor convida o leitor para questionar o que seria o normal, o comum e o tradicional hoje em nossa sociedade. Nessa perspectiva, nas palavras de Maingueneau, “as aspas constituem antes de tudo um sinal construído para ser decifrado por um destinatário (1997, p. 91)”.

Professor, é importante estimular os alunos a refletir sobre a polifonia existente nos textos e sobre a importância que esse jogo de vozes tem para a construção de sentidos no texto.

Na questão de número 2, letra A, espera-se que os alunos percebam que Armandinho, ao se dirigir à Fê, que tenta responder o que é o machismo, adota uma postura machista quando afirma que ele e o pai estão em um "papo de homem". Armandinho retoma em sua fala um discurso recorrente em nossa sociedade. Já a letra B, o objetivo é levar o aluno a ouvir uma opinião diferente (talvez alguém considere que não houve machismo) e argumentar defendendo seu ponto de vista, valorizando, assim, as experiências e os conhecimentos dos alunos, respeitando a individualidade de cada um, na medida em que se permite a associação, a reflexão, a comparação, entre os conhecimentos prévios dos alunos e o texto.

Com relação à questão 3, fica evidente, através das falas e atitudes da personagem Fê que ela não só conhece o conceito de machismo e feminismo como também está engajada na luta pela igualdade de gêneros. Professor, peça com antecedência que os alunos levem o dicionário para realizar a consulta, eles podem também, sob a sua supervisão realizar essa consulta no próprio celular. Uma outra opção seria usar dicionários da biblioteca da escola. As questões de interpretação devem favorecer o processo de pensar, de se posicionar, de justificar e de constituir sentidos através dessa interação.

Na questão de número 4, é importante os alunos perceberem como esse machismo velado e estrutural se manifesta sutilmente em nossa sociedade se escondendo atrás de piadas, músicas, discursos, imagens, rituais, costumes, hábitos, culturas e em diversas outras situações tidas como normais, naturais e tradicionais em nossa sociedade.

Professor, nessa atividade você pode determinar o número de imagens, textos para cada grupo apresentar para suas reflexões ou também você pode direcionar que cada grupo pesquise e reflita sobre um texto específico, por exemplo: um grupo pesquisa imagens, outro piadas, outro frases. Enfim, organize a sala da melhor maneira possível para que as discussões sejam feitas de maneira satisfatória nos grupos e nas interações durante as apresentações.

Por fim, na questão de número 5, ao realizar essa pesquisa espera-se que os alunos vejam como pessoas de gênero opostos interpretam o machismo velado. Professor, para essa atividade leve a imagem impressa para a sala ou peça aos alunos para pesquisar por adesivos de porta de banheiro no próprio celular, a fim de apresentar para os entrevistados. Professor, é importante explicar para os alunos o significado de estereótipo e estereótipo de gênero.

HORA DA PRÁTICA 9

O **Texto II** é uma manchete de uma notícia e traz as aspas como elemento de sentido. Para realizar essa atividade organizem-se em grupos. Vamos para a leitura. O **Texto I**, que você lerá, trata-se de uma charge, um gênero que tem como intenção fazer uma crítica a um fato social atual, utilizando-se do humor. Para isso emprega vários recursos, como a caricatura, a ironia, o efeito decorrente da pontuação, dentre outros.

Texto I



Fonte: <https://www.espacovital.com.br/publicacao-36825-racismo-institucional-no-sistema-de-justica>

Texto II

Após uma semana preso “por engano”, jovem negro “confundido” com bandido é solto

Fonte: <https://noticiapreta.com.br/apos-uma-semana-presos-por-engano-jovem-negro-confundido-com-bandido-tambem-negro-e-solto/>

1) No **Texto I**, essa cena reflete algo muito frequente em nosso cotidiano: o racismo. O filho se despede do pai enquanto a esposa, demonstrando preocupação, faz um alerta

ao marido quando ele saia para trabalhar. Explique o que motivou a esposa fazer esse alerta.

2) Após ler o **Texto I** e o **Texto II** e analisar a crítica social contida neles, levante hipóteses e explique o motivo pelo qual em pleno 2021, situações como essas ainda ocorrem no Brasil.

3) Observe o emprego das aspas no **Texto II**. Elas são responsáveis pela construção de sentidos nesta manchete. Reflita sobre o sentido que as aspas atribuem a essa manchete analisando as alternativas a seguir e assinalando aquela que não condiz com o texto:

A) As aspas foram usadas como uma forma de questionamento, ou seja, ao usar as aspas questiona-se se a prisão foi “por engano” e se a pessoa foi mesma “confundida”.

B) As aspas nesse texto tem a intenção de mostrar que as palavras destacadas foram usadas neste contexto no sentido figurado.

C) Ao usar as aspas pretende-se levar o leitor a uma reflexão sobre essas palavras, mas, ao mesmo tempo, as aspas escondem o que não se pode dizer.

D) As aspas, ao chamar a atenção para essas expressões, foram usadas como uma forma de estratégia persuasiva de influenciar o leitor.

4) Depois de refletir os sentidos que as aspas trazem para o texto na questão anterior, discuta com seus colegas de grupo se caso as aspas fossem retiradas dessa manchete ela continuaria com o mesmo sentido. Após refletir em grupo, compartilhe com os outros grupos as suas conclusões.

5) Nos dois textos podemos perceber implicitamente alguns discursos sociais racistas que criminalizam a cor ao considerar pessoas negras como suspeitas de crimes. Podemos perceber também um contradiscurso que sustenta que “no Brasil não há racismo”. Converse com o seu grupo sobre essas questões e também com os seus familiares. Depois, faça um cartaz, utilizando-se de materiais diversos, expondo para a turma suas conclusões e, em seguida, juntamente com os demais grupos, monte um mural na sala com os cartazes produzidos.

VALE A PENA SABER

Na perspectiva discursiva, Authier-Revuz (2004, p. 69) esclarece que todo discurso se manifesta “constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do outro’”. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte primeira desse discurso”. Essa concepção fica evidente nos textos analisados nesta atividade à medida que percebemos o entrecruzamento de vozes sociais na superfície textual, algumas destacadas pelas aspas. E isso configura o caráter polifônico e dialógico da linguagem. Segundo esse princípio, a linguagem é dialógica na medida em que um discurso é sempre produto de um interdiscurso. Em outras palavras, um texto constitui-se pelo entrecruzamento de outros textos já existentes, de outras vozes sociais, caracterizando assim a polifonia.

A língua, assim entendida, é tida como viva, dinâmica e, por consequência, em constante evolução, sobretudo, por meio da interação verbal. A língua, portanto, segundo Bakhtin (1979 e 1997), é considerada uma herança histórica e cultural da sociedade e, por isso, não pode ser concebida, simples e puramente, como uma atividade individual e abstrata. A língua é natural ao ser humano, mas é preciso interação social para que ela se produza e reproduza. Desta forma, o caráter vivo e dinâmico da língua sempre estará ativo e reproduzindo os efeitos esperados por meio dos enunciados entre os falantes. A língua viva se constrói e desconstrói de acordo com os organismos sociais, históricos e na intenção verbal entre os falantes.

RESPOSTAS COMENTADAS

Na questão de número 1, estão implícitos vários discursos, dentre eles o do racismo velado no Brasil. Devido o histórico de atos racistas no Brasil, denunciados e mostrados diariamente pela mídia, a esposa, com razão, se preocupou com o marido pelo fato de ele ser negro e estar exposto a riscos por viver em um país onde, lamentavelmente, as pessoas são avaliadas pela cor da pele.

Na questão de número 2, após analisar os **Textos I e II**, uma das hipóteses para ainda hoje acontecerem situações como as relatadas nos dois textos é o fato de o país não reconhecer que há um racismo velado que se manifesta nas relações sociais e não promover ações e uma discussão profunda e séria sobre o assunto, envolvendo as mídias

sociais, o governo, a escola, enfim, todos os seguimentos sociais. Professor, é importante ouvir os alunos e os grupos sobre esse assunto, afinal, estamos apenas sugerindo uma resposta, mas sabemos que a relação autor-texto-leitor pode surgir várias possibilidades de interpretação.

Na questão de número 3, sabemos que as aspas vão muito além do que tão somente destacar uma palavra ou expressão. Elas podem estabelecer vários sentidos no texto, sendo possível abordá-las, segundo Authier-Revuz (1990), de um ponto de vista polifônico, como marcas de um jogo de vozes de uma heterogeneidade enunciativa mostrada. Nesse texto em estudo, as aspas trazem a voz de um outro, daquele que questiona o fato noticioso de que a prisão foi por engano e de que o sujeito havia sido confundido com outro. Ao sinalizar esses termos com as aspas o locutor demonstra que não concorda com essa visão, tornando-se, pois, uma forma de questionamento ou negação. O locutor lança, com as aspas, uma reflexão sobre o dizer, convidando o leitor a essa reflexão, mas, ao mesmo tempo, elas permitem ao locutor se esconder, permanecer na defensiva, como se ele tivesse sugerido ao leitor, porém disse o que queria ter dito. Dessa forma, então, elas foram usadas, também, como uma estratégia persuasiva de influenciar o leitor. Enfim, nesse texto as aspas são uma forma de protesto, de denúncia, de rejeição ao racismo velado no Brasil. Assim, é esperado que os alunos concluam que somente a alternativa B não condiz com os sentidos expressos pelas aspas no texto.

Já a questão de número 4, levando-se em consideração a resposta da questão anterior, espera-se que os estudantes concluam que ao se retirar as aspas das expressões da manchete, ela perde seu caráter de manifestação contra o racismo, não provocaria essa reflexão no leitor, não chamaria a atenção dos leitores para a prática e formas de racismo no Brasil, não iria expor o ponto de vista do locutor quanto a esse assunto. Professor, essa atividade é oral, por isso estimule os momentos de interação em grupo e, no segundo momento, em sala, incentive a manifestação individual e coletiva dos alunos a respeito do assunto.

Por fim, na questão de número 5, ao realizar esse trabalho em grupo, espera-se que os alunos discutam e desmitifiquem esses discursos sobre o racismo em nosso país. Professor, é importante estimular os alunos a refletirem sobre as vozes sociais que

atravessam o texto, levando-os a se manifestarem em relação a esses discursos e perceberem o quanto eles contribuem para a composição e os sentidos no texto. Para a realização dessa tarefa, oriente os alunos com antecedência a trazerem para a aula os materiais necessários para a confecção do cartaz e do mural.

HORA DA PRÁTICA 10

Você gosta ou gostava de brincar? A charge a seguir apresenta uma cena do cotidiano: crianças brincando, em um ambiente aberto, com uma brincadeira muito conhecida.



Fonte: https://www.juniao.com.br/chargecartum/charge_04_wifi_alana_72/

- 1) Os ETs ao observarem a brincadeira, levantam uma questão muito discutida atualmente: a influência das tecnologias em nossas vidas. Porém, na fala deles, avanços tecnológicos como *wi-fi* não são considerados evolução. A fala dos ETs é fundamental para a construção de sentidos na charge. O que é evolução para os ETs e O que está implícito na afirmação deles?

- 2) A tecnologia sempre esteve presente em nossa sociedade. Porém, nosso tempo é marcado por diversos avanços tecnológicos. Explique em que medida os avanços tecnológicos podem ser considerados benéficos para a sociedade e em que medida podem ser considerados um malefício.

3) Em seu celular, escute pelo *YouTube* a “Canção das brincadeiras II”, de Rubinho do Vale. Para isso, acesse pelo *link* ou se preferir use o *QRcode*.

- <https://youtu.be/umHdQ9xWhEk>



A) Agora vamos refletir: você conhece ou já brincou com alguma brincadeira citada na canção? Atualmente é comum presenciar crianças brincando com essas brincadeiras? Quais os tipos de brincadeiras que as crianças preferem hoje? Comente suas respostas.

B) Depois de ouvir a canção, levante hipóteses: por quais motivos possivelmente as crianças hoje quase não brincam mais com as brincadeiras citadas na canção que você acabou de ouvir?

4) Em casa, converse com seus pais, tios e avós sobre as brincadeiras com as quais eles brincavam no tempo em que eram crianças. No caderno, faça uma lista com pelo menos três dessas brincadeiras, registrando as regras e o modo de brincar de cada uma delas. Em seguida, reveja o que escreveu e se prepare para apresentar para os seus colegas. Depois, em comum acordo, que poderá ser feito por meio de uma votação, selecione umas das brincadeiras para a turma brincar na quadra da escola.

VALE A PENA SABER

Bakhtin (1997) afirma que o discurso “é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (1997, p. 123). Assim, toda e qualquer enunciação sugere uma réplica, uma refutação o que, conseqüentemente, caracteriza seu caráter dialógico. Na enunciação inter cruzam as palavras, os dizeres dos outros, ela é fonte de saber coletivo, pois nela atravessam várias

vozes sociais e ideológicas que produzem sentido e ressignificam os discursos. Concordando com essa visão bakhtiniana, Fiorin (2008, p. 58) afirma que “o mundo interior é a dialogização da heterogeneidade de vozes. Os enunciados, constituídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos”.

Entretanto, Bakhtin (1979) faz um adendo: a palavra isolada, solitária, sozinha não produz sentido, não tem efeito. Ela passa a produzir efeito a partir do momento que ela é lançada entre o locutor e o interlocutor, indo e voltando e nessas idas e vindas passa a ter sentido, pois se transforma em discurso e passa a carregar em si as vozes do eu e do tu e todas aquelas que compõem o eu e o tu envolvidos no processo dialógico do discurso. Deste modo, a palavra concebida como uma ação histórica e social passa a transportar sentidos, significados e ideologias.

RESPOSTAS COMENTADAS

Na questão de número 1, estão implícitos vários discursos, dentre eles, aquele que questiona os benefícios da tecnologia para nossas vidas. Para os ETs ser evoluído não é ter tecnologias como o *wi-fi*, mas sim conseguir interagir, se divertir e brincar sem depender da tecnologia. No caso, o texto resgata um discurso que critica o excesso de uso de tecnologia na infância, o que diminui a interação, a criatividade e a vida ao ar livre. Professor, não crie a expectativa de que os alunos devem conseguir resgatar interdiscursos complexos nos textos sozinhos. Se conseguirem compreender sozinhos que há uma crítica ao uso de tecnologia, já demonstram reflexão. É importante estimular os alunos a refletirem sobre os implícitos presentes no texto, pois possibilita ao aluno interagir com o texto, usando seus conhecimentos prévios e manifestando-se enquanto sujeito. Porém, você, como mediador, é quem deve aprofundar a reflexão.

Com relação à questão 2, é notório que os avanços tecnológicos trazem grandes e importantes benefícios para toda sociedade, proporcionando melhorias e avanços na educação, saúde, transporte, comunicação, indústria, serviços, enfim, em todas as áreas. Entretanto, esses avanços tecnológicos, se mal empregados, podem ser prejudicial como, por exemplo, se usados excessivamente, se usados para cometer crimes, para disseminar *fakenews* ou para a difamação, enfim, se utilizados de forma inadequada podem ser maléficos para os sujeitos e a sociedade.

Na questão de número 3, letra A, não é comum presenciar crianças brincando com as brincadeiras citadas na música, pois atualmente elas preferem brincadeiras mais tecnológicas, uma vez que a tecnologia está tão presente em nossas vidas. Por isso elas preferem se divertir no *tablet*, no *smartphone*, no *videogame*, no computador, na TV, enfim, com equipamentos eletrônicos. Já na letra B, é possível supor que o mundo evoluiu e com ele as brincadeiras infantis. As crianças de hoje não brincam com as brincadeiras citadas na música por preferirem outras formas de diversão, como as derivadas de eletrônicos. Além disso, essas brincadeiras demandam espaço, e como atualmente as casas estão cada vez menores, sem quintal e muitos moram em apartamentos, isso dificulta essas brincadeiras. Outro fato é a violência que nos cerca, a qual não permite que as crianças brinquem na rua livremente e sem a presença dos responsáveis.

Por fim, na questão de número 4, ao realizar essa pesquisa, espera-se que os alunos compreendam outras formas de brincar e conheçam um pouco da cultura e dos hábitos das crianças de outra época.

PALAVRAS FINAIS

Por meio deste Caderno Pedagógico objetivamos sugerir aos professores uma sequência de atividades voltadas para a heterogeneidade discursiva, abordando, sobretudo, três aspectos: a intertextualidade, a ironia e as aspas. Cada atividade é composta por questões, respostas comentadas e embasamento teórico.

Julgamos importante abordar esta temática, uma vez que, embora se mostre muito relevante para a produção de sentidos no texto, essa questão não costuma ser abordada pela escola com a atenção que merece. Por isso, nosso objetivo é propor uma análise da heterogeneidade discursiva no texto, a fim de mostrar que essas marcas linguísticas configuram, na verdade, estratégias de produção de sentidos nos discursos. Para tanto, a noção de língua que permeia esse material é a da língua em uso, que se revela em práticas reais de comunicação, que produz discursos. Desse modo, o ensino da língua portuguesa deve, prioritariamente, ser planejado e dirigido às práticas diárias dos alunos, direcionado às suas necessidades de aprendizagem.

Nesse processo metodológico de construção e consolidação dessa prática

linguístico-discursiva de ensino da linguagem, o papel do professor é de suma importância, pois sua função não se limita apenas a apresentar conteúdos e mais conteúdos durante as aulas de língua portuguesa, baseando-se apenas nos padrões tradicionais de aulas que exploram as normas gramaticais descontextualizadas. O docente de língua portuguesa deveria se apropriar do funcionamento da linguagem para agenciá-lo em atividades didáticas, capazes de engajar seus alunos, por meio de situações reais ou simuladas, objetivando às habilidades de solucionar, com eficiência, desafios provenientes das atividades essenciais da prática social, em variados contextos e, assim, proporcionar um desenvolvimento linguístico-discursivo condizente com as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Por fim, nosso objetivo ao comentar as possibilidades de respostas para as atividades sugeridas não é o de padronizar as respostas dos alunos, nem direcioná-las, cerceando suas ações e pensamentos, pelo contrário, intencionamos permitir que o aluno vá além disso, fazendo leituras reflexivas. É necessário respeitar as individualidades de cada aluno para dar lugar à heterogeneidade discursiva presente no texto. Portanto, há diversas possibilidades de compreensão para cada texto, possibilitando múltiplas respostas possíveis, por isso, as respostas comentadas apresentadas não devem ser tomadas como verdades únicas, tão pouco como um padrão rígido a ser seguido.

Enfim, caros professores, esperamos, com esse Caderno Pedagógico, contribuir para um ensino de língua mais significativo em nossas salas de aula, abrindo espaço para discussões e construções a respeito da heterogeneidade discursiva. Aproveitem!

REFERÊNCIA

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez.,1990. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs.index.php/cel/article/view.8636824>. Acesso em: 02 de Fev. 2021.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**. As não-coincidências do dizer. Trad. Cláudia R.C. Pfeiffer et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a opacidade e a transparência**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação: Marlene Teixeira. Revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 1997.
- BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, Editora da Unicamp, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF – 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2020.
- BRITO, M. A. P. 2010. **Marcas linguísticas da interpretação psicanalítica**: heterogeneidades enunciativas e construção da referência. Fortaleza, CE. Tese. Universidade Federal do Ceará –UFC, 213p. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8892/1/2010_tese_mapbrito.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.
- CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo, Ática, 1986.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos chave. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese do discurso**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TELLES, Carlos Queiroz. **Sonhos, grilos e paixões**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1992. p.12.

Lista de endereços de *sites* consultados

Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

Disponível em: <https://www.dm.jor.br/cotidiano/2018/08/a-busca-do-corpo-perfeito/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Disponível em: <http://www.hortiflix.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2021.

Disponível em: <http://www.hortifruti.com.br/campanhas/campanhas-hortifruti.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Disponível em: <https://cutt.ly/bJJcThm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Disponível em: <https://buzzfeed.com.br/post/14-dialogos-para-ampliar-seu-repertorio-de-ironia-e-sarcasmo>. Acesso em: 23 jan. 2021.

Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/artigos/a-exposicao-digital-e-a-felicidade>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Disponível em: <https://www.nadaver.com/a-incessante-busca-do-duplo-sentido-57>. Acesso em: 21 jan. 2021.

Disponível em: <https://medium.com/@tyaneleal/vamos-falar-do-machismo-velado-fd2d0670658c>. Acesso em: 22 jan. 2021.

Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/machismo>. Acesso em: 22 jan. 2021.

Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/347973508691398624/>. Acesso em: 23. jan. 2021.

Disponível em: <https://img.elo7.com.br/product/main/14926DE/adesivo-porta-banheiro-ele-ela-blaba-porta.jpg>. Acesso em: 23 Jan. 2021.

Disponível em: <https://www.espacovital.com.br/publicacao-36825-racismo-institucional-no-sistema-de-justica>. Acesso em: 24 jan. 2021.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/1905/4357>. Acesso em: 27 jan. 2021.

Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/tirinhas/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/apos-uma-semana-presos-por-engano-jovem-negro-confundido-com-bandido-tambem-negro-e-solto/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Disponível em: https://www.juniao.com.br/chargecartum/charge_04_wifi_alana_72/. Acesso em: 28 jan. 2021.

Disponível em: <https://www.iberdrola.com/compromisso-social/estereotipo-de-genero>. Acesso em: 29 dez. 2020.

Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17860/12407> Acesso em: 29 dez. 2020.

Disponível em: <https://cutt.ly/AIJGIB>. Acesso em: 29 jan. 2021.

Disponível em: <https://youtu.be/4ciR6Is0WsU>. Acesso em: 29 jan. 2021.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_skCVmGJwVg. Acesso em: 30 jan. 2021.

Disponível em: <https://youtu.be/gdgj1kYqiFI>. Acesso em: 300 jan. 2021.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gxBW_mxi3wE. Acesso em: 30 jan. 2021.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gxBW_mxi3wE. Acesso em: 02 fev. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou promover uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras a partir de uma perspectiva discursiva. Nesse sentido, essa reflexão nos conduziu a um desejo de mudanças na forma como concebemos a linguagem na escola, para fazer transparecer, sobretudo, seu caráter interacionista, dialógico e polifônico. Vista assim, fica evidente para nós que a linguagem se manifesta como importante instrumento de participação social e de efetivo exercício da cidadania.

Nossa intenção, com esse trabalho, foi incluir e envolver os professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental nessa discussão, levando-os a repensar seu fazer docente, sua prática diária em sala de aula, estimulados por teorias pertinentes e coerentes com a discussão e o contexto do ensino de língua atual. Para isso promovemos uma reflexão envolvendo o panorama crítico do ensino de língua no Brasil, no qual apresentamos considerações relevantes e um esboço do aparato teórico, envolvendo a perspectiva discursiva da linguagem, apresentando noções como a heterogeneidade discursiva, a enunciação, a polifonia e o dialogismo, explicitando, assim, o caráter interacionista e sociodiscursivo da língua que norteou nossas reflexões durante a composição desta pesquisa. Objetivamos também oferecer aos professores um material didático de apoio, denominado *Caderno Pedagógico: de professor para professor*, disponibilizando, a título de sugestão, reflexões e atividades voltadas para a heterogeneidade discursiva. Para tanto, partimos do conceito de que a língua se atualiza em discurso nas práticas de uso.

Notamos que, atualmente, há preocupação em encontrar e promover práticas que busquem aperfeiçoar o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras, contudo, é necessário ressaltar que a preocupação primordial precisa estar na formação cidadã de sujeitos que sejam mais reflexivos, autônomos e protagonistas, capazes de interagir na e com a sociedade da qual participam. Nessa perspectiva, Antunes (2003) destaca que o “professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente” (p. 15).

Sendo assim, o caderno pedagógico proposto nesta pesquisa foi elaborado de forma que, ao trabalhar com essas atividades sugeridas, possamos propiciar aos discentes uma compreensão, um envolvimento e, principalmente, uma interação maior com o texto, sobretudo, no que tange a heterogeneidade discursiva, destacando a intertextualidade, a ironia e o emprego

de aspas. Portanto, almejamos que ao trabalhar as atividades do caderno pedagógico em sala de aula, nas aulas de língua portuguesa, possamos levar os alunos a um envolvimento mais crítico e reflexivo com o texto, contribuindo, assim, na formação desses alunos, enquanto sujeitos que, ao tomarem consciência de quem é o outro em um discurso, estarão suscetíveis, também, a tomar consciência de si mesmos, enquanto sujeitos discursivos, além de reconhecer a importância da heterogeneidade discursiva na construção dos sentidos no texto.

Ao finalizar este trabalho, concluímos que, de fato, ensinar a língua portuguesa por meio da perspectiva discursiva com foco no caráter heterogêneo da língua pode ampliar a competência leitora dos estudantes, visto que os leva a perceber e a refletir a respeito de aspectos discursivos no texto que nem sempre são abordados pela escola. Nessa perspectiva, a escola e a sala de aula deveriam ser compreendidas como ambientes essenciais, de vivências e ampliação de experiências e não somente de transferência de conteúdos – como concebida no passado –, promovendo a reorganização dos tempos e espaços, favorecendo as manifestações de linguagens diversas, ampliando as perspectivas de interação dos alunos com o conhecimento e, ainda, criando novos contextos discursivos.

Este trabalho de pesquisa, certamente, constitui-se como um passo a mais no fascinante mundo da heterogeneidade discursiva. Deixamos claro que ele não esgota as possibilidades de trabalho e de análise na sala de aula, tão pouco essa foi a nossa pretensão, pois acreditamos que ainda há muito o que se analisar e refletir nessa área. Contudo, ele se coloca como mais um “pontapé inicial” para abrir caminhos para que o professor de língua portuguesa não familiarizado com a temática possa refletir e criar novas possibilidades de trabalho com a língua em sala de aula, ressignificando, desse modo, sua prática docente. Nessa perspectiva, esperamos que este trabalho possa abrir espaço para olhares renovados sobre o ensino de linguagem na escola.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez.,1990. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs.index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 02 de Fev. 2021.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**. As não-coincidências do dizer. Trad. Cláudia R. C. Pfeiffer et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a opacidade e a transparência**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação: Marlene Teixeira. Revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 1997.
- BARROS, D. L. P. de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In: BRAIT, B. Bakhtin, dialogismo e Construção do Sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAIT, Beth. **Ironia em Perspectiva Polifônica**. Campinas, Editora da Unicamp, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF – 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRITO, M. A. P. 2010. **Marcas linguísticas da interpretação psicanalítica: heterogeneidades enunciativas e construção da referência**. Fortaleza, CE. Tese. Universidade Federal do Ceará – UFC, 213p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8892/1/2010_tese_mapbrito.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção Pensamento e ação no magistério.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo, Ática, 1986.

DIONISIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin/Carlos Alberto Faraco**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1987.

FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Vanderley. **Linguagem e Ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

- KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU (Editora Pedagoga e Universitária Ltda), 1986.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese do discurso**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas. 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Editora Parábola, 2010.
- MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. **Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes**. In: Marcuschi, B Costa Val, M.G. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. 1ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, v. 1, p. 237-260.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PROFLETRAS. Universidade Estadual de Montes Claros. **Diretrizes básicas para elaboração dos projetos de pesquisa do Profletras**. Disponível em https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/08/DIRETRIZES_PARA_A_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.
- RIBEIRO, M. C. M. A.; LIMA, M. P. B. **Ser professor hoje**. Ação reflexiva no ensino de português [recurso eletrônico] / Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro e Maria da Penha Brandim de Lima (organizadoras). – Montes Claros : Editora Unimontes, 2020. 300 p.:il.; 21 cm. E’book PDF. Disponível em: <http://www.editora.unimontes.br/images/PDFcriptografado/E-book-Ao-reflexiva-no-ensino-de-portugus.-agosto.2020.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAID, Ali Manuel. **Guardados da memória: O purismo e o progresso da língua portuguesa**.

Academia Brasileira de Letras. 1957. Disponível em: www.academia.org.br/abl/media/memoria9.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Dialogismo em foco: variações semântico-axiológicas e sua aplicabilidade. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. **Relações linguísticas e axio(dia)lógicas**: sobre linguagem e enunciação. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 84-93. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12055>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TELLES, Carlos Queiroz. **Sonhos, grilos e paixões**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1992. p.12.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

Lista de endereços de sites consultados

Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

Disponível em: <https://www.dm.jor.br/cotidiano/2018/08/a-busca-do-corpo-perfeito/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Disponível em: <http://www.hortiflix.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2021.

Disponível em: <http://www.hortifruti.com.br/campanhas/campanhas-hortifruti.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Disponível em: <https://cutt.ly/blJcThm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Disponível em: <https://buzzfeed.com.br/post/14-dialogos-para-ampliar-seu-repertorio-de-ironia-e-sarcasmo>. Acesso em: 23 jan. 2021.

Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/artigos/a-exposicao-digital-e-a-felicidade>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Disponível em: <https://www.nadaver.com/a-incessante-busca-do-duplo-sentido-57>. Acesso em: 21 jan. 2021.

Disponível em: <https://medium.com/@tyaneleal/vamos-falar-do-machismo-velado-fd2d0670658c>. Acesso em: 22 jan. 2021.

Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/machismo>. Acesso em: 22 jan. 2021.

Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/347973508691398624/>. Acesso em: 23. jan. 2021.

Disponível em: <https://img.elo7.com.br/product/main/14926DE/adesivo-porta-banheiro-ela-ela-blaba-porta.jpg>. Acesso em: 23 Jan. 2021.

Disponível em: <https://www.espacovital.com.br/publicacao-36825-racismo-institucional-no-sistema-de-justica>. Acesso em: 24 jan. 2021.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/1905/4357>. Acesso em: 27 jan. 2021.

Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/tirinhas/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/apos-uma-semana-presos-por-engano-jovem-negro-confundido-com-bandido-tambem-negro-e-solto/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Disponível em: https://www.juniao.com.br/chargecartum/charge_04_wifi_alana_72/. Acesso em: 28 jan. 2021.

Disponível em: <https://www.iberdrola.com/compromisso-social/estereotipo-de-genero>. Acesso em: 29 dez. 2020.

Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17860/12407> Acesso em: 29 dez. 2020.

Disponível em: <https://cutt.ly/AIJGIB>. Acesso em: 29 jan. 2021.

Disponível em: <https://youtu.be/4ciR6Is0WsU>. Acesso em: 29 jan. 2021.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_skCVmGJwVg. Acesso em: 30 jan. 2021.

Disponível em: <https://youtu.be/gdgj1kYqiFI>. Acesso em: 30 jan. 2021.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gxBW_mxi3wE. Acesso em: 30 jan. 2021.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gxBW_mxi3wE. Acesso em: 02 fev. 2021.