



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**A DESLEGITIMAÇÃO LINGUÍSTICA DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA  
REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O  
ENGESSAMENTO TEXTUAL DO SUJEITO AUTOR E LEITOR**

**Georgia Pignataro Maruche da Cruz**

**Rio de Janeiro**

**2021**

GEORGIA PIGNATARO MARUCHE DA CRUZ

A DESLEGITIMAÇÃO LINGUÍSTICA DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA  
REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENGESSAMENTO  
TEXTUAL DO SUJEITO AUTOR E LEITOR

Monografia submetida à Faculdade de Letras  
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Bacharel/Licenciado em Letras na  
habilitação Português/Literaturas.

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Paula Victoriano Belchor

RIO DE JANEIRO

2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

CRUZ, Georgia Pignataro Maruche.

A deslegitimação linguística da leitura e da escrita: uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e o engessamento textual do sujeito autor e leitor/Georgia Pignataro. – 2021

(total de folhas)

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Paula Victoriano Belchor

Monografia (graduação em Letras habilitação Português – Literaturas) –  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes,  
Faculdade de Letras. Bibliografia: f.

1. Ensino de língua portuguesa (ensino). 2. Deslegitimação linguística (leitura e escrita) I. Pignataro/ Georgia II -  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras,  
2021

CDD:

GEORGIA PIGNATARO MARUCHE DA CRUZ

**A DESLEGITIMAÇÃO LINGUÍSTICA DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA  
REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O  
ENGESSAMENTO TEXTUAL DO SUJEITO AUTOR E LEITOR**

Trabalho de conclusão de curso,  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção de grau de Licenciatura em Letras:  
Português/Literaturas, pela Universidade  
Federal do Rio de Janeiro.

Data da aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Ana Paula Victoriano Belchor, Professora Doutora da Faculdade de Letras  
da Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt, Professora Doutora da Faculdade de Letras  
da Universidade Federal do Rio de Janeiro

*A Deus, que me fez forte para realizar todos os meus sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à pessoa que me deu suporte, apoio e acolhimento durante todo o processo de estudo, análise e escrita deste trabalho – Victor Lima, meu marido, parceiro de vida e grande amor. Com ele ao meu lado, tive forças nos momentos de fraqueza, tive abraço nos momentos de desamparo, tive a sua mão para me apoiar a seguir em frente com os meus objetivos quando eu não consegui me segurar. Portanto, agradeço a você, meu amor, por ter sido tão fundamental nesse momento único da minha vida, com toda a certeza você não tem apenas o meu amor, mas, também, toda a minha gratidão e felicidade em tê-lo ao meu lado.

Ao meu pai, Jorge Maruche, por desde sempre ter acreditado em mim e não desistido de ver uma de suas grandes realizações da vida – a sua filha formada. Obrigada, pai, pela confiança, pela preocupação, pela motivação e por todo o seu amor. Desde pequena, sinto a força da sua proteção na minha vida e sei o quanto você fez para me ver feliz. Agora, você é uma das pessoas que, realmente, merece estar aqui, pois durante toda a minha vida você foi fonte de apoio, e, nesse momento, espero poder retribuí-lo com orgulho pelas minhas escolhas.

À minha mãe, Angela Pignataro, por ser, desde quando criança, uma pessoa com papel único em minha vida. Mãe, melhor amiga, parceira de lindos momentos, te agradeço hoje por ter me ajudado na construção da mulher que sou hoje. Com certeza, sem a sua leveza, energia e apoio, eu não teria chegado aqui com tamanho êxito. O seu alto-astrol ilumina a todos ao seu redor, inclusive a mim, que desfruto da mesma felicidade por ter vindo de você. Você foi incrível em tudo o que fez por mim – como mãe, melhor amiga e parceira da vida inteira. Espero, nesse momento, enchê-la, ainda mais, de felicidade com o início de tantas realizações que virão.

À minha prima e irmã de coração, Gabrielle Pignataro, por estar ao meu lado, literalmente, desde que nasci, trazendo consigo todo o amor, cumplicidade e lealdade que só verdadeiras irmãs poderiam ter. A sua motivação em me ver realizar os meus sonhos é uma das coisas mais lindas que já recebi. Tenho imenso orgulho da mulher que se tornou, e espero, realmente, que agora eu possa retribuí-la com a concretização de mais um objetivo atingido. Obrigada por toda a sua preocupação durante todo o processo de realização da monografia, pela nossa parceria de tantos anos e por me inspirar a ser, cada vez mais, uma mulher determinada que voa atrás do que almeja.

À minha querida professora da graduação, Eliete Silveira, por ter me acolhido ainda quando lagarta pronta para me transformar em borboleta – com você, dei os primeiros passos fundamentais na vida acadêmica e fiz, do seu aprendizado, uma das realizações da minha vida profissional. Hoje, na concretização desse sonho, tenho de agradecer a você por cada oportunidade concebida, por todos os momentos de estudo que tivemos juntas na sala de aula e na IC, e, sobretudo, por ser uma das minhas grandes inspirações como docente. Hoje, irei voar para mais uma nova fase da vida, e você, com toda a certeza, é uma das responsáveis pelo caminho brilhante que busquei traçar desde o primeiro dia na Faculdade de Letras.

Por último, e, com as suas devidas honras, à minha tão querida orientadora Ana Paula Belchor. Sem dúvida alguma, posso afirmar que, no meu processo de formação docente, o seu nome também foi um dos mais fortes da minha jornada. Forte pela professora brilhante que você é, pela pessoa incrível que tive o prazer de conhecer, pela mulher inspiradora que se tornou para mim. Nos conhecemos como aluna e professora na FL – e todo esse caminho, com certeza, me fez crescer muito como profissional. Hoje, só posso te agradecer por todo o apoio concedido desde a oficialização de sua orientação neste trabalho, em você tive não só apoio teórico, mas, também, apoio de uma professora amiga, paciente e preparada para me ajudar a brilhar.

## RESUMO

Este trabalho busca, primordialmente, realizar um processo de objetiva reflexão quanto ao ensino de língua portuguesa adotado pelo sistema educacional brasileiro, com ênfase nas consequências causadas pela estruturação da aprendizagem, ou seja, como o ensinar português em sala de aula deslegitima linguisticamente os processos de leitura e de escrita e, também, delimita o processo criativo e autoral do sujeito autor e leitor – o que, verdadeiramente, cria um engessamento textual evidente no desempenho discente nesses contextos. Para tanto, esta proposição acadêmica visa analisar e, sobretudo, debater de forma clara e legítima os entendimentos teóricos e práticos que discutem, com criticidade construtiva, a importância não somente de uma maior valorização da variação da língua portuguesa, mas, também, da autonomia do aluno tal como ser singular.

Além disso, é importante pontuar que o trabalho é desenvolvido, em âmbito textual, em dez (10) capítulos, em que são realizadas reflexões teóricas, científicas e práticas quanto ao ensino de português, ao passo que observa desde a relevância das conceituações de texto e leitura às contribuições que essas ideias determinam para o processo prático de ensino e aprendizagem em sala de aula. Tendo em vista o quão significativo é entender a temática em âmbito teórico e prático, esta monografia trata, em todo o decorrer de suas constatações, a importância do papel do docente tal como instrumento ativo do início ao fim do processo de ensino – o que ratifica, nesse cenário, a impotência do próprio professor diante dos desafios curriculares, sociais e profissionais em que é inserido.

Pode-se afirmar, portanto, que este trabalho busca não apenas uma discussão teórica de caráter puramente científico para o processo de formação docente, mas, com certeza, uma verdadeira reflexão para cada parte da comunidade escolar – do professor ao aluno – sobre o quanto é imprescindível entender a legitimidade da variação linguística, a importância da individualidade discente, o valor de um processo educacional que não busca apenas aprovação. O ensino de língua portuguesa não precisa ser delimitado, então, a uma legitimidade baseada em estratificação social, ou mesmo ao endosso de um modelo de aprendizagem que não leva, aos alunos, o quanto aprender mais sobre a grandiosidade da língua portuguesa pode ser e, sem dúvidas, é enriquecedor – não somente para o desenvolvimento fundamentado de sujeitos autores e leitores nos processos de leitura e de escrita, mas para o crescimento pessoal e profissional de cada aluno em sua trajetória linguística. Mas, afinal, como refletir sobre tanto?



Neste trabalho, decerto, será possível. O ensino de língua portuguesa pode, deve e é capaz de mudar, objetivamente, o engessamento textual que delimita o sujeito, tal como autor e leitor de sua própria realidade.

**Palavras-chave:** Ensino. Língua. Leitura. Escrita. Texto.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2. O CONCEITO DE TEXTO, LÍNGUA E LINGUAGEM</b> .....	14
<b>2.1 O ENTENDIMENTO SOBRE O CONCEITO DE TEXTO E A SUA DERIVAÇÃO DO CONTEXTO INTERACIONAL</b> .....	14
<b>2.2 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM POR SAUSSURE E A SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO COMUNICATIVO</b> .....	16
<b>3. A DEFINIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA</b> .....	18
<b>3.1 O CONCEITO DE LEITURA</b> .....	18
<b>3.2 O CONCEITO DE ESCRITA</b> .....	21
<b>4. O TEXTO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO</b> .....	24
<b>4.1 O CONCEITO DE LETRAMENTO: O QUE SÃO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO?</b> .....	24
<b>4.2 O TEXTO E OS EVENTOS DE LETRAMENTO</b> .....	25
<b>5. OS GÊNEROS TEXTUAIS E O PROCESSO DE MECANIZAÇÃO DA ESCRITA</b> .....	29
<b>5.1 O FORMATO CURRICULAR QUE VIABILIZA APENAS UM TIPO TEXTUAL: O DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO</b> .....	29
<b>5.2 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA</b> .....	30
<b>6. O ENGESSAMENTO TEXTUAL EM SALA DE AULA E O PAPEL DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	33
<b>6.1 A CRIAÇÃO DO TEXTO NA ESCOLA E A SUA FORMAÇÃO COMO IMUTÁVEL</b> .....	33
<b>6.2 O EQUÍVOCO NOS CONCEITOS NORMATIVOS DE “CERTO” E “ERRADO” NA GRAMÁTICA NORMATIVA</b> .....	34
<b>6.3 A CRIATIVIDADE NO ENSINO DE GRAMÁTICA E A MUDANÇA DE PERSPECTIVA</b> .....	37
<b>7. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	40
<b>7.1 O CONTEXTO DIASTRÁTICO ENTRE AS VARIANTES DO PORTUGUÊS</b> .....	40
<b>7.2 O PAPEL DOCENTE NA APRESENTAÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b> .....	41

<b>8. AS CONSEQUÊNCIAS DO ENSINO DE REPETIÇÃO E NÃO-CRIAÇÃO .....</b>	<b>42</b>
<b>8.1 A AUSÊNCIA DE AUTONOMIA DISCENTE E A DELIMITAÇÃO DO SUJEITO AUTOR E LEITOR.....</b>	<b>42</b>
<b>8.2 O ENSINO: UMA QUESTÃO DE APROVAÇÃO OU APRENDIZAGEM? .....</b>	<b>43</b>
<b>9. O QUE NÓS, ENQUANTO PROFESSORES, PODEMOS FAZER? .....</b>	<b>45</b>
<b>9.1 OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>45</b>
<b>9.2 ALÉM DA CRITICIDADE, HÁ A POSSIBILIDADE LEGÍTIMA DE MUDANÇA NO CENÁRIO ESCOLAR?.....</b>	<b>46</b>
<b>10. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Em todo o processo de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, o ensino de língua portuguesa sempre fora um dos principais pilares de sustentação. Entretanto, dada a sua importância nesse contexto, é importante que se faça uma reflexão acerca do que, verdadeiramente, é mediado pelo professor e, sobretudo, de que maneira essa metodologia de ensino e aprendizagem é capaz de tornar o aluno um legítimo sujeito autor e um sujeito leitor de suas próprias experiências textuais. O que se percebe, apesar de entender o papel objetivo do ensino de português tal como fundamental em todos os níveis escolares, é um movimento de dissociação com a autenticidade discente, uma vez que são exercitadas repetições e classificações, que, de fato, vislumbram futuras aprovações – é interessante ressaltar que refletir sobre o fato não o torna descartável ao ensino, mas, é imprescindível pontuar o quanto o modelo de ensino da língua portuguesa, em sala de aula, deslegitima linguisticamente os processos de leitura e de escrita.

Assim sendo, pode-se dizer que o ensino de língua portuguesa torna central, quase que exclusivamente, a padronização de textos a partir da perspectiva da gramática normativa, isto é, a realização de elementos textuais pré-definidos, o que não só deslegitima a escrita do aluno, mas também o torna dependente de especificidades prescritivas para alcançar diferentes níveis na hierarquia acadêmica. A partir disso, é possível perceber que há uma subjugação clara da variação linguística e da autenticidade criativa do aluno pela escola – pois, nesse cenário, não é defensável que apenas um lado seja abordado, mas que cada contexto tenha o seu espaço devido em sala de aula; inclusive a gramática normativa, elemento preponderante em determinadas situações da vida dos alunos.

Devido à potencial influência que o ensino de língua portuguesa é capaz de reverberar em todo o decorrer das vivências dos discentes, este trabalho tem como objetivo principal o exercício da reflexão sobre esse processo que tem sido difundido, continuamente, nos ambientes escolares, não somente para trazer à luz a legitimidade linguística da leitura e da escrita, mas também para valorizar a autenticidade crítica que pode – e deve – ser desenvolvida no decorrer dos anos letivos pelos alunos. O professor, tal como mediador das experiências escolares dos discentes, tem um papel de extrema importância para tornar o ensino de língua portuguesa menos normativo e mais linguístico.

Para fundamentar o processo reflexivo dos leitores, este trabalho será desenvolvido a partir de perspectivas teóricas dos mais variados estudos sobre o ensino de língua portuguesa, a fim de que haja, verdadeiramente, um processo de entendimento sobre o quanto a leitura e a escrita são intimamente ligadas ao contexto comunicacional e, também, social. Para tanto, é preciso que se faça, antes de tudo, um estudo sobre os principais conceitos que circundam essa temática, uma vez que não é possível falar sobre leitura e escrita sem antes entender sobre texto, língua e linguagem, por exemplo. Assim é discorrido, então, o primeiro capítulo deste trabalho – as conceituações de texto, língua e linguagem pela perspectiva de autores como Saussure (1973) e Villaça & Koch (1995), que delimitam, de forma objetiva, as suas compreensões acerca desses conceitos. Além do exposto, o leitor poderá encontrar, ainda no primeiro capítulo deste trabalho, a relação entre esses conceitos com o processo comunicativo, uma vez que não se pode dissociar o texto, a língua e a linguagem do meio social que os explora.

No segundo capítulo, este trabalho se apropriará dos conceitos de leitura e de escrita, em que é possível reiterar a ideia de que não se separa o texto do cenário que o circunda – não há autoria sem legitimidade linguística. Já o terceiro capítulo, por sua vez, trata de aprofundar a ideia do texto para mais que a sua conceituação, pois é momento de refletir sobre o fazer textual como uma prática de letramento. Nesse cenário, o leitor poderá entender não só a definição desse processo, mas também de que maneira o texto pode ser considerado uma prática de letramento. Há, ainda, a compreensão sobre os eventos de letramento e de que maneira esses estudos se relacionam com o contexto interacional linguístico, visto que o texto está diretamente ligado ao papel social-comunicativo de seu autor e, até mesmo, de seu leitor. Já no quarto capítulo, a abordagem é voltada para a importância dos gêneros textuais tais como gêneros discursivos, o fato de a escola centralizar apenas um tipo textual, o dissertativo-argumentativo, e como o ambiente escolar poderia valer-se dessas variedades de texto para enriquecer o aluno como sujeito autor e sujeito leitor.

A partir do quinto capítulo, este trabalho busca uma reflexão mais prática a partir do ensino de língua portuguesa em sala de aula – fala-se sobre o engessamento textual e o papel da gramática nesse processo. Aqui, potencializa-se a ideia de deslegitimação linguística da leitura e da escrita, além de discorrer sobre a criação do texto no ambiente escolar e a sua formação como “imutável”, isto é, de que maneira o fazer texto, para os alunos, tornou-se um processo mecanizado, e não criativo. A partir disso, o capítulo aborda também o equívoco nos conceitos de “certo” e “errado”, que tanto são disseminados em sala de aula para os alunos, uma vez que são amplamente reafirmados pela gramática normativa, prioridade no ensino de

língua portuguesa. Há, ainda, uma reflexão sobre o papel da criatividade na gramática, e de que maneira essa compreensão pode mudar a perspectiva do ensino em sala de aula. No sexto capítulo, o enfoque é voltado para a heterogeneidade linguística – e as suas possibilidades de abordagem no ensino de língua portuguesa. Nesse ponto do trabalho, acentua-se o contexto de variação diastrática entre as variantes do português brasileiro, a metodologia que é aplicada no ensino da norma-padrão e o papel do professor na apresentação da variação linguística.

Nos dois últimos capítulos deste trabalho, o leitor poderá entender não somente as consequências desse ensino de repetição, mas também será capaz de refletir acerca de mudanças reais no cenário escolar. No sétimo capítulo, ao tratar das consequências de uma metodologia não-criativa, este trabalho reflete sobre a ausência de autonomia do aluno e a sua consequente delimitação como autor e leitor, além de abordar um questionamento de extrema importância para a criticidade deste trabalho – o ensino, nesse contexto, tem como propósito principal a aprendizagem ou a aprovação? Além disso, pode-se dizer que o oitavo e último capítulo se inicia com uma importante indagação – o que nós, enquanto professores, podemos fazer? A partir disso, será feita uma abordagem prática, ao tratar dos desafios do professor na prática docente e, sobretudo, ao refletir sobre mudanças legítimas no cenário escolar, visto que este trabalho busca para mais que a criticidade, mas, também, a possibilidade de um ensino de língua portuguesa que legitime o papel do professor, a autonomia do aluno e o contexto linguístico de que ambos fazem parte.

## 2. O CONCEITO DE TEXTO, LÍNGUA E LINGUAGEM

### 2.1 O ENTENDIMENTO SOBRE O CONCEITO DE TEXTO E A SUA DERIVAÇÃO DO CONTEXTO INTERACIONAL

Desde as origens da Linguística Textual, o texto foi visto de distintas maneiras – desde um princípio de unidade linguística superior à frase em um contexto sistemático a um complexo de proposições semânticas, a ideia do fazer textual abrange diversas temáticas que buscam explicar, essencialmente, o entendimento sobre o texto. Para tanto, Koch (1995) afirma que:

“O texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.” (KOCH, 1995, p. 22)

A partir disso, pode-se dizer que o texto deriva, objetivamente, da atividade comunicativa dos indivíduos, ou seja, a propriedade que rege a possibilidade da criação de um texto é a concretude das situações de interação social – o que reafirma, verdadeiramente, a importância do desenvolvimento do sujeito como autor de sua própria escrita, ao passo que, como parte de um meio social, é capaz de discernir, observar e, com isso, criar um texto com base em suas experiências linguísticas. Por isso, é fundamental entender que o fazer textual parte do princípio da legitimidade linguística, o que reitera a dificuldade presente no processo de ensino de língua portuguesa nas escolas, pois há um distanciamento, cada vez mais presente em sala de aula, entre a valorização do contexto interacional e a posterior compreensão normativa – necessária – aos alunos. Ao contrário, ocorre um cenário de aprendizagem engessado, que não viabiliza o sujeito como singular em suas proposições, mas ratifica uma pluralidade irreal ao tornar a escrita dos discentes voltada, exclusivamente, para a aprovação em vestibulares.

Marcuschi (2008) defende a ideia de que é necessário que o texto seja tomado, pela escola, como um evento comunicativo. Segundo o autor,

“A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente.” (MARCUSCHI, 2008, p. 242)

O ambiente escolar, nesse sentido, impulsiona o engessamento textual do sujeito, uma vez que considera o texto, assim como a língua, um módulo imutável, impassível de interpretações, criações e criticidades diferentes. Dessa maneira, por considerar as atividades linguísticas fundamentais ao crescimento do aluno como sujeito autor de suas produções textuais unidades puramente formais, a escola acaba por deslegitimar os possíveis efeitos de sentido ocorridos no exercício da escrita e da leitura, o que fomenta a ausência de propostas semânticas que o texto é capaz de proporcionar, uma vez que é “um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade”. (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Com isso, faz-se essencial o estudo da conceituação do texto tal como uma ferramenta de compreensão das raízes da escrita, ao passo que faz com que se reflita, de maneira plural, acerca do que é entendido por fazer textual no contexto das principais bases teóricas que estudam a Linguística do Texto. Dessa forma, o que se pode observar é uma vasta realização de estudos teóricos que ratificam o contexto interacional como fundamento da escrita, pois há, no texto propriamente dito, uma infinitude de duplicidades – de um lado, há o autor; já do outro lado, há o leitor. Não há, portanto, como desvincular a prática textual da conjuntura comunicativa, isto é, não é possível, no processo de legitimação do texto e da linguística textual, desfazer o entrelace objetivo existente entre a criação do texto e o seu potencial desígnio para a comunicação. O texto, portanto, segundo Schmidt (1978), pode ser considerado:

“[...] qualquer expressão de um conjunto linguístico numa atividade de comunicação – no âmbito de um jogo de atuação comunicativa – tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível” (SCHIMDT, 1978, p. 170)

Sabendo disso, pode-se dizer que, assim como no entendimento sobre o conceito de texto, há, no próximo capítulo, a relação das concepções de língua e linguagem saussureanas com o contexto interacional que os circunda, uma vez que, assim como no fazer textual, a língua e a linguagem, elementos básicos de interação social, são parte integrante do processo comunicativo e na relação legítima entre fala e escrita.



## 2.2 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM POR SAUSSURE E A SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO COMUNICATIVO

Para que se possa entender as concepções de língua e linguagem saussureanas, é imprescindível, sem dúvida, pontuar que a linguística textual, isto é, inserir o texto como uma unidade de análise no contexto de estudos sobre linguagem, nem sempre fora algo comumente visto – ou mesmo estudado. Com um cenário de ampla heterogeneidade, a história da constituição do campo da Linguística de Texto desenvolveu-se “de forma independente, em vários países de dentro e fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas” (MARCUSCHI, 1998a, p. 4). Entretanto, ainda que haja, em todo o decorrer desse processo de estudo uma movimentação de diferentes vertentes, neste trabalho o enfoque será voltado para as bases de surgimento dos conceitos de língua e linguagem para Saussure (1916), uma vez que são de extrema relevância para trazer à luz a ideia da leitura e da escrita como parte de uma prática não só acadêmica, mas, sobretudo, social.

Assim como nos estudos sobre o texto, ao refletir sobre as ideias de língua e linguagem, é possível perceber a ratificação do processo comunicativo como substancial para o desenvolvimento da autoria do sujeito autor e leitor. Dessa maneira, é importante perceber que, de acordo com Saussure (2004), considerado como autor fundamental para o avanço da linguística tal como ciência autônoma, o conceito de língua é, por si só, parte da linguagem:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2004, p. 17).

O autor considera, portanto, que a língua, tal como produto social da faculdade da linguagem, isto é, um instrumento de concretização da linguagem no meio social, é parte da realização da linguagem no contexto de interação social. Para Saussure, pode-se dizer que não há dicotomia entre os termos, mas sim uma relação de significação como uma sendo parte do exercício da outra no cenário linguístico. Por isso, é imprescindível perceber que, ainda que com papéis distintos, nesse contexto, a língua e a linguagem também partem do princípio social, isto é, a linguagem faz parte das pessoas como uma faculdade, mas, para que seja efetivamente falada, precisa da conceituação da língua tal como instrumento de espaço social. Saussure diz,

em vista disso, que “a faculdade da linguagem é um fato distinto da língua, mas que não pode ser exercido sem ela.” (SAUSSURE, 1997, p. 4).

Isso quer dizer que, para o autor, a língua é, de fato, um produto do meio social, isto é, uma concretização da linguagem tal como forma de manifestá-la, o que certifica o seu papel como agente objetiva no desenvolvimento do processo interacional e a sua conseqüente relação com o texto propriamente dito. Com isso, é possível afirmar que, no contexto abordado pelo linguista à época, a língua e a linguagem, embora em conceituações diferentes mas não em oposição, são princípios verdadeiramente sociais e interacionais, pois são conceituados de forma interdependente, ou seja, não há a completude de uma das definições de forma singular, mas sim de maneira relacional – que, certamente, torna cada base teórica explicitada interligada, por si própria, às demais apresentadas por Saussure.

Assim, faz-se essencial reiterar uma das muitas significantes contribuições do linguista para a substanciação da língua, linguagem e fala – ou parole, como aponta o estudo linguístico do autor – como razão determinante para que se reflita sobre a prática discrepância no processo de engessamento textual do sujeito na escola:

“Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.” (SAUSSURE, 2006 [1973], p. 17)

No próximo capítulo, voltaremos a discutir os conceitos de língua e linguagem a partir de uma visão mais atualizada das contribuições saussureanas – há, aqui, um novo olhar sobre as concepções de língua e linguagem, uma vez que, como precursor desses conceitos, Saussure (1973) permitiu que autores como Marcuschi (2008) abrangesse os estudos sobre tais percepções linguísticas, o que é, verdadeiramente, de extrema importância para o entendimento da legitimidade da leitura e da escrita.

### 3. A DEFINIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

#### 3.1 O CONCEITO DE LEITURA

A leitura, segundo Eni Orlandi (1988), pode ser explicada a partir de diversas vertentes – desde um processo de atribuição de sentidos a um possível aparato teórico e metodológico. Entretanto, a autora traz à luz uma reflexão importante sobre a possível conceituação do ato de ler, ao passo que compreende a leitura como uma atividade de interpretação e compreensão, isto é, no momento em que realiza o ler do texto, o sujeito não está simplesmente em um contexto interacional com o que está escrito, de fato, mas, sobretudo, segundo a autora, com uma espécie de leitor virtual, que, por sua vez, é constituído na escrita do texto pelo próprio autor. Dessa maneira, fica claro que, em se tratando das conceituações voltadas à realização do texto, a principal característica a ser delimitada como elemento básico da realização desse processo é a interação. Segundo a autora, “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 1988, p. 11).

Além do exposto, é interessante ressaltar que o exercício da leitura não é, e nem pode ser considerado uma prática mecanizada – ler envolve compreender, e são esses processos de compreensão que permitem ao sujeito leitor apreender, de acordo com a sua experiência social no mundo, a interpretação sobre o que está sendo lido. Segundo Marcuschi (2008), é fundamental, para os processos de compreensão textual, que se conceba a língua como fruto de um trabalho social, histórico e cognitivo, uma vez que, em contraposição à concepção abordada nas escolas, a língua não é imutável e puramente sistemática – é uma atividade comunicativa, capaz de construir sentidos seja a partir da fala, da escrita e da leitura. Assim sendo, pode-se dizer, segundo Marcuschi (2008), que

[...] “a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 240)

É importante explicitar, também, que a conceituação de leitura é vastamente subjetiva no contexto de fundamentação teórica e as suas respectivas contribuições, mas, ao analisar os principais estudos voltados para esse cenário, é possível perceber, ainda que em diferentes

autores, a importância atribuída ao contexto social para o posterior desenvolvimento do sujeito autor e leitor como produtor objetivo de seus textos – seja na criação, seja na aprendizagem. Angela Kleiman (1993) explica a leitura como um processo que envolve, primordialmente, a cognição do ser humano, como um desenvolvimento das ideias processadas pelo sujeito desde a utilização do material linguístico em que é exposto, até a utilização de seu próprio saber internalizado na memória. Isso quer dizer que, com uma junção de desdobramentos da cognição do leitor, Kleiman ratifica a ideia de que a leitura pode ser entendida como uma prática que reverbera, por si só, os valores presentes no meio social em que o sujeito é criado.

Assim, entende-se que o processo de fazer texto, que, com toda a certeza, envolve os processos de suas próprias definições, além de reflexões sobre a ideia de escrita e de leitura, não pode ser legitimado como uma espécie de quebra-cabeças – nesse contexto, a escrita torna-se um elemento passível de complementação de ideias prontas, isto é, de um encaixe de peças que, em conjunto, realizam a proposição mecanicista do ensino de língua portuguesa e as suas reverberações nas seleções vestibulares. Segundo Paulo Freire (2003), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” – essa afirmativa, sem quaisquer objeções, corrobora a afirmativa de que, a valer, torna-se inviável para o desenvolvimento eficiente do sujeito como autor e leitor, a dissolução de suas vivências no meio social para a posterior criação ou leitura de um texto. Ainda sobre o entendimento de Freire, diz-se que:

“A teoria de Freire acredita que todos possuem um conhecimento de mundo que precisa ser explorado pelo educador. Assim sendo, a educação defendida por Freire, é uma educação que liberta.” (SANTOS et al, 2021, p. 103)

No entanto, pode-se dizer que o sistema educacional brasileiro vai, veementemente, de encontro às proposições do autor citado, pois, no contexto das salas de aula, o que se promove não é uma educação libertadora, que enxerga as singularidades do discente e busca o desenvolvimento do sujeito autor e leitor a partir da legitimação de seu acervo linguístico, mas sim um exercício fundamentalmente pertinaz de valorização da gramática normativa em detrimento da linguística textual.

Outro grande fator de influência para o leitor no processamento textual é o seu conhecimento próprio baseado em vivências pessoais, o seu conhecimento de mundo – ou mesmo o conhecimento enciclopédico, de acordo com Koch e Elias (2012). Essa proposição refere-se, justamente, aos conhecimentos gerais do ser como leitor, uma espécie de alusão natural que ocorre de acordo com determinados eventos “espácio-temporalmente situados,

permitindo a produção de sentidos.” (KOCH E ELIAS, 2012, p. 42). Isso ocorre porque, sem os conhecimentos das coisas do mundo, em determinados textos, não seria possível realizar uma plena produção de sentido – visto que, nesses casos, é preciso ter o entendimento sobre o que é externo ao texto interpretativamente para, assim, criar uma completude semântica de acordo com o material linguístico enunciado.

É essencial refletir, também, sobre o conhecimento interacional, que, de fato, tem como principal característica o processo de interação a partir do uso da linguagem, e engloba, segundo Koch e Elias (2012), os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O primeiro é capaz de reconhecer, objetivamente, os propósitos pretendidos por quem produziu o texto de acordo com uma dada situação interacional. Isso porque, a partir de um processo de interação explicitado no texto, o leitor é capaz de perceber quais são as principais intenções de seu produtor. Em se tratando do conhecimento comunicacional, há, de acordo com as proposições de Koch e Elias (2012), três principais vertentes que regem esse processo – a quantidade de informação precisa numa situação comunicativa concreta para que seja possível reconstruir o objetivo da produção textual, a seleção de uma variante linguística adequada ao contexto de interação e a adequação do gênero textual dada a situação comunicativa.

Sendo assim, pode-se afirmar que o conhecimento comunicacional é uma das bases do conhecimento interacional para o entendimento acerca do processamento textual para o leitor. Isso corrobora a ideia de que o sujeito leitor não pode ser excluído de suas vivências interacionais fora do ambiente escolar para ser alocado em um contexto de leitura, mas ao revés – deve ser acolhido de acordo com a sua individualidade, uma vez que faz parte de um meio social em que a escola está inserida, e não o contrário. Da mesma maneira em que fora abordado nos demais contextos, o conhecimento metacomunicativo também é responsável pela apropriação de elementos comunicacionais, utilizados de forma intencional, a fim de chamar a atenção do leitor, por exemplo.

Há, também, quanto ao entendimento sobre o processamento textual pelo leitor, o conhecimento chamado de superestrutural por Koch e Elias (2012), que também se refere a um conhecimento acerca de gêneros textuais. Nesse contexto, pode-se inferir que o conhecimento superestrutural viabiliza o entendimento do texto como a realização de sua completude, isto é, a junção dos demais conhecimentos, já intrínsecos ao processamento textual, podem ser visualizados, em minúcia, no entendimento do leitor sobre o que foi produzido. Assim sendo, nota-se que esse conhecimento é, puramente, acerca das proposições textuais pretendidas de

acordo com o gênero textual, uma vez que cada um deles é determinante, em suas características e especificidades, para a realização das principais intenções pretendidas pelo produtor. A atividade de leitura, portanto, faz parte do contexto interacional linguístico do sujeito, uma vez que depende, objetivamente, de seu conhecimento de mundo, de seu papel comunicacional e de seu entendimento sobre as variantes linguísticas para, verdadeiramente, exercer com propriedade o processo de leitura como um autêntico sujeito leitor. Segundo Freire (1992):

“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.” (FREIRE, 1992)

Portanto, de acordo com Koch e Elias (2012), o conhecimento linguístico é composto pelos conhecimentos gramaticais e, também, lexicais do leitor, o que torna o processo de leitura, por exemplo, muito mais abrangente do que apenas uma transmissão de informações sobre o que está sendo lido – de fato, nesse contexto, o sujeito leva em conta os aspectos que se relacionam não somente ao conhecimento da língua, mas, também, ao uso dela, uma vez que precisa considerar a organização do material linguístico disposto no texto, ao uso de elementos coesivos para introduzir, ou mesmo retomar um referente, por exemplo. A partir disso, endossa-se a ideia de que a leitura, como processamento textual, deve ser entendida como um movimento de interpretação, autoria e criticidade – ao contrário do que é reafirmado nos ambientes escolares com o processo de mecanização do sujeito leitor.

### 3.2 O CONCEITO DE ESCRITA

Em se tratando, então, agora do processo de escrita, que segue a mesma contextualização do desenvolvimento do sujeito leitor, vale a reflexão de que:

[..] “Esses e muitos outros procedimentos que se observam na superfície do texto e marcam a execução do processo de escrever dão pistas do processo histórico em que o sujeito se insere ao reconstruir o diálogo quando produz/lê um gênero. Ao mesmo tempo, são pistas seguras de que, no ensino da escrita, não basta lidar apenas com essas supressões, acréscimos, substituições, deslocamentos, mas, também, com o processo histórico de construção do sentido, a que esses procedimentos respondem. Não basta, tampouco, procurar reproduzir um suposto diálogo fixado previamente para o gênero.” (CORRÊA, 2013, p. 9, grifo nosso).

Em síntese, pode-se afirmar que os três processos – de texto, leitura e escrita – estão diretamente ligados ao contexto interacional que circunda os sujeitos que os compõem. Assim sendo, é essencial pontuar que, no estudo dos três cenários aqui analisados, o entendimento sobre o que é extraverbal, isto é, o que formaliza a conjuntura do sujeito de acordo com que é aprendido linguisticamente fora da realidade textual normativa propriamente dita, é extremamente necessário para a posterior capacidade de criação e de leitura, inclusive, nesses contextos em que se faz precisa a utilização da norma – sem conhecimento de mundo, sem apropriação de conteúdo, sem compreensão da singularidade, não há verdadeira autoria e, sobretudo, legitimidade ao que o sujeito escreve e lê. Ainda segundo Corrêa, portanto:

[...] “A atenção exclusiva ao aspecto verbal do gênero do discurso, em particular à sua construção composicional, desconsidera a parte extraverbal do gênero do discurso e, portanto, o “presumido social” que o acompanha e que atua tanto no conteúdo temático, quanto na construção composicional, quanto no estilo.” (CORRÊA, 2013, p. 20)

Além disso, é importante ressaltar, agora quanto ao entendimento do processo de leitura e de escrita, no âmbito da produção de sentido, isto é, de que maneira determinado texto será interpretado por seu respectivo leitor, ou mesmo como o texto será criado por seu respectivo autor, pode-se dizer que são colocadas em ação várias estratégias sociocognitivas, uma vez que o processamento textual é capaz de mobilizar “vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória” (KOCH, 2012, p. 39). Assim sendo, é fundamental entender que o processamento do texto ocorre a partir de uma série de realizações interpretativas, por parte do leitor, e, segundo Koch (2002), para que esse processo possa ocorrer, recorre-se a três grandes sistemas de conhecimento – o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Sendo assim, é possível afirmar que, tanto no processo de leitura, como no processo de escrita, o autor e o leitor precisam participar ativamente a partir de seus conhecimentos prévios de mundo para que haja, propriamente, uma produção de sentido – e a escola é, objetivamente, responsável pelo desenvolvimento desses processos. Assim, de acordo com Carvalho (2013),

“Linguagem escrita e escola constituem realidades indissociáveis. É, sobretudo, na escola que o indivíduo adquire e desenvolve as competências de uso desta variedade da linguagem verbal, quer na perspectiva da recepção quer na da produção, e o modo como as usa nos variados contextos em que se insere quotidianamente é frequentemente visto como indicador da eficácia da escola no cumprimento de um objetivo que a sociedade lhe atribui. Esta realidade é tanto ou mais notória quanto as produções escritas, na medida em que de algum modo se materializam, se tornam evidência concreta de um uso que pode ser considerado mais ou menos adequado.” (CARVALHO, 2013, p. 187)

Pode-se dizer, então, que a escrita, assim como o processo de leitura, é de extrema importância para que se entenda a relação entre língua e sociedade, uma vez que não se pode dissociar o exercício da escrita da realidade que cerca o seu autor, “afinal, a escrita é uma das formas do indivíduo se fazer notado enquanto sujeito participante na sociedade. Ela é representativa e tem poder transformador sobre a realidade em que atua.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1/2).

Dessa forma, ao entender sobre o papel da escrita no meio escolar, compreende-se, também, a sua potência no meio social, visto que o ato de escrever, em si, é uma construção social. Segundo Marcuschi (2008), a língua não pode ser vista apenas como um código propriamente dito, e, por isso, “a produção textual não é uma simples atividade de codificação”. (MARCUSCHI, 2008, p. 240). No entanto, ainda que seja possível apreender um grande potencial no desenvolvimento da escrita, sabendo-se, é claro, da objetiva responsabilidade da escola quanto a isso, o que se pode observar, no cenário escolar, é um exercício de despreparo à autonomia do sujeito autor e uma constante subjugação de seu exercício crítico e criativo. Oliveira (2004) discorre, quanto à relação da escola com a prática da escrita, que

“A escola assume um importante papel na orientação do indivíduo para a prática da escrita. No entanto, durante muito tempo, ela tem sustentado um mito, dentre vários outros, de que escrever bem é um dom (GARCEZ, 2002), e isso tem causado muitos bloqueios em pessoas que, ao incorporarem essa falsa ideia, travam-se criativamente ao se verem diante de um papel em branco.” (OLIVEIRA, 2004, p. 7)

Sendo assim, fica claro que o sistema escolar brasileiro fomenta uma espécie de descaracterização de autoria entre os discentes, uma vez que deslegitima o seu potencial linguístico não somente pela exclusão da variação linguística em sala de aula, mas também por tornar o fazer textual um ato de domínio específico, e não uma possibilidade prática aos seus possíveis autores. No próximo capítulo, ao entender sobre o texto como prática de letramento, será possível apreender a importância da autonomia discente como parte de seu letramento no processo de ensino e aprendizagem.



## **4. O TEXTO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO**

### **4.1 O CONCEITO DE LETRAMENTO: O QUE SÃO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO?**

Em primeiro momento, para que se possa refletir acerca da influência primária, objetiva e, possivelmente, doutrinante do sistema educacional brasileiro no desenvolvimento do discente tal como sujeito autor e sujeito leitor de suas experiências textuais até o momento do vestibular, é preciso, antes de tudo, entender como toda essa base de ensino, até o momento de seleção para o meio acadêmico, faz parte de uma prática de letramento no meio social. Para tanto, é imprescindível que, neste trabalho, seja possível compreender e, sobretudo, debater sobre tais ações. Assim sendo, pode-se dizer, segundo Barton e Hamilton (1998:6):

“No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. No entanto, práticas não são unidades de comportamento observáveis, já que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.”  
(BARTON et al, 1998, p. 6)

É importante esclarecer, a partir disso, que a prática de letramento pode – e deve – ser entendida como um processo não somente derivante da linguagem, mas também do meio social, isto é, não há a experiência de um letramento no processo de aprendizagem sem que se leve em consideração o entendimento sociológico da linguagem. Isso quer dizer, então, que as práticas de letramento, segundo Costa e Foltran (2013) são, também, práticas sociais. Com isso, é fundamental refletir sobre tais práticas como base para que o discente, tal como sujeito leitor e autor de seu desempenho textual, seja capaz de tornar o ato da leitura e da escrita para mais que um processo de padronização escolar, mas, sobretudo, um momento que requer do aluno experiência linguística, textual, social, cultural na perspectiva de suas vivências – é essencial que essa análise de capacitação do discente tal como ser autônomo de sua leitura e escrita venha, antes de tudo, do entendimento do professor, tal como mediador de cada um desses processos em sala de aula.

## 4.2 O TEXTO E OS EVENTOS DE LETRAMENTO

Além disso, pode-se dizer que, das práticas de letramento, surgem os ditos eventos de letramento – segundo Marcuschi (2001) essas atividades são voltadas, fundamentalmente, para o processo comunicativo, ou seja, os eventos de letramento têm como base a prática textual, é claro, mas, nota-se que, nesse contexto, o texto serve como ponto de partida para um contexto de comunicação, seja para serem lidos, ou mesmo para que se fale sobre as temáticas envolvidas em seu desenvolvimento. A partir desse entendimento, nota-se, então, que os eventos de letramento surgem a partir de qualquer possibilidade do fazer texto, pois, nesse panorama linguístico, a escrita carrega consigo uma função que pode provir de uma única palavra ou de um texto extenso. Acentua-se, portanto, que os eventos de letramento fazem parte, assim como as práticas de letramento, de um contexto que não abrange somente a linguagem, mas o meio social – nessa perspectiva, pode-se observar que os sujeitos envolvidos desempenham papéis sociais, em que a escrita e a oralidade possivelmente se entrecruzam entre si.

Dessa forma, ao estudar as práticas de letramento, os eventos de letramento, estuda-se, no fundamento, o letramento propriamente dito – e como já fora explicitado neste trabalho, ambos os processos envolvem, por si próprios, as relações entre língua, linguagem e sociedade. Sendo assim, pode-se afirmar que o letramento deve ser entendido como uma prática social, pois não há o desenvolvimento linguístico sem a evolução do grupo, isto é, da sociedade que o desempenha – seja na fala, seja na escrita. Por isso, é importante ressaltar que o letramento é, segundo Costa e Foltran (2013) uma atividade localizada no espaço entre pensamento e texto. De fato, isso quer dizer que essa prática, tal como toda e qualquer atividade humana, é essencialmente social, o que denota, com toda a certeza, a sua realização factual na interação entre as pessoas. Fica claro, então, que “as práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes que outros.” (BARTON E HAMILTON, 1998, p. 3). Pode-se dizer, então, que, assim como no meio social, as práticas de letramento também são regidas por relações de poder, o que causa um maior prestígio a determinadas práticas em detrimento das demais.

### 4.3 A PRÁTICA DE LETRAMENTO E O CONTEXTO INTERACIONAL LINGUÍSTICO

Dado o exposto, a obviedade da relação entre letramento e meio social é determinante e, tal como atividade de um determinado grupo, esse processo é levado a uma hierarquização objetiva – nesse contexto, assim como nos mais distintos de uma sociedade, há a relação de poder e conseqüente dominação de um determinado entendimento sobre essa prática. Sabendo, então, que o texto em si pode ser compreendido como a formalização das vivências cotidianas dos indivíduos, pois não há escrita sem autoria, singularidade e especificidade, nota-se que a escola engessa, em primeiro momento, o discente como sujeito leitor, ao passo que o introduz no processo de leitura com textos recortados, reinterpretados e, por vezes, modificados, o que, com toda a certeza, tira a autonomia não somente do autor daquilo que está escrito, mas, também desconfigura a real perspectiva do leitor sobre o que está sendo lido. Segundo Buccini (2007), “os alunos devem, na escola, ser preparados para confrontarem os diversos textos e as diversas linguagens construindo de maneira autônoma os significados que deles emergem.” (BUCCINI, 2007, p. 2)

O que se percebe no ensino de língua portuguesa, entretanto, é um processo histórico de constância hodierna em criar uma aprendizagem de repetição, e não de criação, em que o aluno é capaz de expor as suas próprias experiências como leitor, ou mesmo em que haja troca em sala de aula entre o docente e a turma para que o texto não seja algo massivo e determinado como algo irrefutável, mas sim como um instrumento de autoria e criatividade que pode – e, com toda a certeza, deve – ser desenvolvido ao longo do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas. Mas, ao contrário do que se apresenta neste trabalho, o que atua em objetivo nas salas de aula é a delimitação de um ensino repetitivo, monológico e autoritário, pois o discente só pode levar em consideração aquilo que lhe é transmitido em sala de aula, ou seja, o que, veementemente, a escola e o professor classificam como sendo fundamental para a sua formação como sujeito autor e leitor.

Assim sendo, fica claro que todo o processo de ensino e aprendizagem do discente é pautado em práticas que o engessam como autor e leitor textual – e, com toda a certeza, essa massificação do sistema escolar reflete, objetivamente, na trajetória do aluno como provedor de sua própria forma de leitura e escrita. Dessa maneira, no momento em que há a inserção do discente nos processos seletivos de vestibulares, logicamente o que é cobrado faz alusão direta ao ensino delimitado que fora desempenhado, ano a ano, na sala de aula. Por isso, pode-se dizer

que, assim como nas práticas escolares, as seleções vestibulares, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as atividades de escrita são voltadas para “os aspectos linguísticos internos ao texto” (COSTA E FOLTRAN, 2013). Ou seja, é notório que o aluno passa a ter de exercer, em praticidade, o que fora submetido ao longo dos anos escolares – ler e escrever de maneira desconexa às contextualizações linguísticas que acontecem, frequentemente, em suas vivências.

É importante entender, também, que, segundo Costa e Foltran (2013), a prova de redação, nesse contexto, pode ser entendida como uma prática e um evento de letramento, isto é, ao mesmo tempo em que implica um processo de interação mediado por atividades de leitura, como a utilização dos textos motivadores da escrita, a título de exemplo, há, ainda, a implicação de valores e funções atribuídos à escrita – afinal, é necessário que o candidato avalie as suas perspectivas de leitura e de escrita para que possa debruçar-se sobre o que lhe é submetido no exame. Com isso, o que se pode afirmar é a existência de uma supervalorização da artificialidade do texto, isto significa, dado o autoritarismo e o descrédito ao fazer criativo do aluno em toda a sua trajetória no ensino de língua portuguesa, o que se pode avaliar como objetiva consequência é a repetição – e não criação – de um texto superficial, verificado e normativo.

Assim, a escola, ao introduzir, além do engessamento textual do sujeito, a possibilidade do professor como único interlocutor de sua escrita, um fazer textual deslegitimado, que privilegia, em sua correção, o poder de repetição em detrimento ao poder da criação. Segundo Costa e Foltran (2013), “nesse caso, a artificialidade na atividade de produção textual pode gerar uma fixação do processo ensino/aprendizagem nas estruturas internas dos textos”. (COSTA E FOLTRAN, 2013, p. 172).

É fundamental, portanto, que se reflita sobre a dificuldade que há na prática docente como um reflexo do engessamento curricular feito nas escolas que potencializa a estruturação de uma escrita sem autoria, uma leitura sem singularidade, um aluno sem perspectiva de realidade que o circunda quando em sala de aula – o professor, nesse momento, é colocado em posição decisiva, que o possibilita um enfrentamento positivo a esse processo de aprendizagem. Há, então, de se compreender que a dificuldade no ser professor é muito maior do que se imagina pelo senso comum – quando se percebe que o docente é a ponta final de uma estruturação sistêmica de uma hierarquia de ensino, o que se é possível fazer é, com toda a certeza, buscar levar ao seu ambiente de desempenho profissional novas ideias, projetos e

criações, para que seja possível, a partir disso, uma determinante mudança, de escola em escola, no processo de letramento dos alunos.

## **5. OS GÊNEROS TEXTUAIS E O PROCESSO DE MECANIZAÇÃO DA ESCRITA**

### **5.1 O FORMATO CURRICULAR QUE VIABILIZA APENAS UM TIPO TEXTUAL: O DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

Segundo Lopes-Rossi (2011), embora já muito difundida, a orientação discursiva que fora proposta pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), o processo prático de desenvolvimento e utilização de diferentes gêneros textuais, no ambiente escolar, é escasso. Fica claro então que, ainda que haja uma oficialização documentada sobre o assunto, o que se pode fundamentar, na realidade, é a existência um desvio objetivo do estudo desses gêneros em contraposição a uma supervalorização de um único modelo de texto – o dissertativo-argumentativo, tipo textual excessivamente cobrado em modelos de vestibulares do país, tal como o seu principal formato, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Entretanto, é importante perceber que a discursividade envolvida no entendimento sobre os gêneros textuais requer não somente um desenvolvimento do conhecimento de mundo do discente, mas, sobretudo, uma variabilidade em seus processos como sujeito autor e sujeito leitor, pois viabiliza o exercer de sua autonomia crítica como entendedor daquilo que lhe é ensinado, além de tornar o processo de estudo reflexo de uma compreensão pluralizada, que entende a importância dos variados gêneros discursivos no cotidiano do aluno, tal como parte do meio social. É fundamental pontuar, então, que o trabalho pedagógico realizado em torno dos gêneros discursivos permite que os alunos tenham, na escola, o desenvolvimento das práticas da linguagem utilizada em contexto interacional, uma vez que o discente passa a vivenciar, a partir dessas reflexões, a reverberação de situações de comunicação real. Assim sendo, segundo Lopes-Rossi (2011):

“Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social.” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71)

Isso quer dizer que, a partir da prática docente, o professor pode proporcionar aos alunos o (re)conhecimento dos mais diversos gêneros discursivos, uma vez que esse processo pode ser de extrema importância para a sua formação autônoma, crítica e social, tal como parte da sociedade – e não somente do ambiente escolar.

## **5.2 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA**

Pode-se dizer que os gêneros discursivos, embora dificilmente utilizados pelos professores em sala de aula, são de extrema importância para o consequente processo de legitimidade linguística da leitura e da escrita, visto que compõem-se de aspectos verbais e não-verbais, que proporcionam, ao discente, uma formação que entende como importante o desempenho do ser social, para mais que apenas classificações e definições gramaticais. É essencial, portanto, que os educadores entendam o quanto a compreensão de gêneros discursivos, como rótulos de produtos, etiquetas de roupas, propagandas políticas, a exemplo, é importante para o crescimento do aluno não apenas para posterior formação profissional e acadêmica – mas, também, para os contextos interacionais e pertinentes à realidade que o cerca. De acordo com Lopes-Rossi (2011), esse projeto pedagógico de leitura desses gêneros “contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade”. (LOPES-ROSSI, p. 72, 2011).

Entende-se, a partir disso, que os gêneros discursivos fazem parte, objetivamente, do cotidiano do aluno – e, com certeza, devem ser entendidos com a devida pertinência no processo de ensino e aprendizagem do fazer texto, seja como leitor ou autor. A partir disso, observa-se que um projeto pedagógico que seja voltado para o ensino desses gêneros deve ser, primordialmente, voltado para o entendimento das duas vertentes que circundam o ensino de língua portuguesa – a leitura e a escrita. Isso ratifica, então, a ideia de Lopes-Rossi (2011), de que o aluno precisa compreender aquela leitura dos gêneros discursivos com autoria crítica para, posteriormente, ter a capacidade de produzir um texto de acordo com as principais características que circundam a criação daquele texto.

Para a leitura e produção plena desse processo de entendimento do aluno quanto aos gêneros discursivos, Lopes-Rossi (2003A) desenvolveu três módulos e sequências didáticas – estudos que vão desde a leitura do gênero à divulgação do material executado pelos discentes. É importante acentuar, aqui, que cada um desses processos desenvolvidos por Rossi (2003A) carrega consigo características de uma fundamentação de projeto pedagógico, isto é, de uma criação que vislumbra todo o processo em que o aluno é – e deve ser – inserido no momento em que o professor busca o ensino de gêneros discursivos, a fim de que o discente seja capaz de desenvolver autonomia e criticidade a partir de uma variação real de gêneros textuais, sem apenas debruçar-se sobre o que lhe é cobrado para fins de aprovação.

Com isso, Lopes-Rossi (2011) traz à luz a ideia de que o texto pode – e deve, com toda a certeza – ser um instrumento de aprendizagem nos mais variados sentidos, e não apenas em âmbito gramatical, mas linguístico. O aluno, a partir dessa proposta pedagógica, pode, portanto, tornar-se capaz de entender a importância e, sobretudo, a legitimidade linguística dos processos de leitura e de escrita, uma vez que participa ativamente como autor e leitor de suas próprias criações e vivências – ao passo que é estimulado a desenvolver textos de diferentes gêneros discursivos. Além disso, é importante ressaltar que, inclusive, a gramática normativa pode ser explorada a partir desse trabalho em sala de aula, pois, quando o contexto de criação de novas formas de texto é desenvolvido em sala de aula, o aluno, conseqüentemente, irá valer-se de sua escrita com autoria, o que ajuda, certamente, no seu processo de entendimento sobre a norma-padrão da língua portuguesa e as suas respectivas regras.

Salienta-se, sobretudo, quanto aos projetos pedagógicos para leitura e produção de textos de diferentes gêneros discursivos, a importância da figura do docente tal como mediador desse processo – que, com certeza, será de extrema importância para o desenvolvimento autoral e crítico de seus alunos. Acentua-se, neste trabalho, a objetividade da importância do professor em todos os aspectos – como discutido aqui, o docente é o início e o fim da sala de aula e, portanto, deve ser entendido como potencial figura de transformação no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa de seus alunos. Assim sendo:

“O sucesso dessa proposta pedagógica depende crucialmente de uma mudança de concepção de ensino de produção escrita que requer, entre outras condições, um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções; um contexto que favoreça a interação entre os alunos, a troca de conhecimentos, a valorização das habilidades individuais – diferentes, mas que podem se complementar na consecução do objetivo final do projeto.” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 78, grifo nosso)

Entretanto, ainda que os professores busquem modificações no processo de ensino e passem a implementar um trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, é necessário destacar que não é, de fato, um processo que pode ser realizado com extrema facilidade no ambiente escolar. Isso porque, segundo Lopes-Rossi (2011), há duas principais dificuldades que ainda são enfrentadas pelos docentes – primeiro, pode-se perceber uma escassez de caracterizações de gêneros discursivos cabíveis ao ensino; há, ainda, a dificuldade enfrentada pelos professores quanto aos modelos de produção de texto reverberados, continuamente, pelos livros didáticos. Aqui, nota-se que, em ambos os cenários abordados, as dificuldades que circundam a realização do trabalho com gêneros discursivos, são, objetivamente, travadas a partir de um processo de supervalorização do texto dissertativo-argumentativo em detrimento



dos demais tipos textuais. Isso acontece porque, recorrentemente, dado o excesso de necessidade de utilização dessa estrutura em vestibulares, o texto argumentativo tornou-se alvo não de aprendizagem propriamente dita, mas de repetição por aprovação.

Esse contexto fica claro a partir da prática docente de cada professor que, em algum momento de sua profissão, ministrou aulas de redação, a título de exemplo – nessas condições, o docente, inserido em um sistema escolar, muitas vezes, marcado pela exaltação da aprovação ao meio acadêmico, passa a ler e corrigir textos cada vez mais semelhantes e menos autorais. Esse contexto ratifica a ideia de que o aluno deixa de legitimar linguisticamente o seu potencial como autor de sua leitura e de sua escrita, pois passa a subjugar os demais gêneros discursivos, a fim de garantir um texto argumentativo eficiente para encaixar-se nos padrões dos exames. Assim, segundo Lopes-Rossi (2011):

“Conclui-se que as atividades propostas não levam os alunos a se apropriarem de suas características principais para se tornarem leitores mais proficientes desses gêneros ou para produzi-los com propriedade. Reduzem-se, assim, a exercícios de redação nos moldes antigos.” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 81)

Com isso, apreende-se que os alunos repetem estruturas padronizadas anteriormente definidas em sala de aula, ao passo que são as consideradas necessárias ao seu processo de ensino e aprendizagem – no entanto, o que realmente acontece é a desvalorização de todos os demais gêneros textuais e tipos textuais, processo que fomenta a deslegitimação do sujeito como autor de sua própria escrita.

## **6. O ENGESSAMENTO TEXTUAL EM SALA DE AULA E O PAPEL DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

### **6.1 A CRIAÇÃO DO TEXTO NA ESCOLA E A SUA FORMAÇÃO COMO IMUTÁVEL**

De acordo com Soares (1999), ao tratar da produção de texto no ambiente escolar, “discutir o desenvolvimento da língua oral e escrita é uma necessidade para quem deseja estudar a organização da competência textual, seja na perspectiva da produção, seja na da compreensão.” Assim sendo, pode-se dizer que, não só para o processo de desenvolvimento de leitura, mas também na produção escrita, o aluno deve ser exposto, na escola, a um lugar de discussão, interpretação e autenticidade. Nesse contexto, ao tratar da deslegitimação linguística da escrita – uma vez que, aqui, iremos refletir sobre a criação do texto em sala de aula – entende-se que há uma supervalorização do texto dissertativo-argumentativo em detrimento das demais tipologias textuais, ao passo que é a formatação de uso mais frequente em processos seletivos de vestibulares, a exemplo. A escola, então, passa a ser um objeto de treinamento para fins de aprovação, e, conseqüentemente, o fazer texto leva ao ostracismo a criatividade e a criação propriamente ditas, uma vez que o que se torna legítimo ao ensino de língua portuguesa é a repetição de padrões, e não o desenvolvimento autoral do aluno.

O que fica claro, a partir disso, é a contextualização de um ensino que privilegia métodos, classificações e robotizações – o discente não é incentivado a pensar, refletir, criar; é condicionado, no entanto, a buscar estratégias normativas que delimitem o seu conhecimento, em exclusividade, o modelo que vislumbra um momento singular em sua vida – mas, e depois do fim das provas de vestibulares... será, verdadeiramente, que o conhecimento é realmente apropriado pelo aluno ou distanciado ao longo do tempo de sua jornada acadêmica, ou mesmo de suas vivências pessoais? Segundo Soares (1999), quanto ao ensino de produção textual nas escolas, desde a infância:

“Na escola, os procedimentos para trabalhar com textos ainda privilegiam uma abordagem desvinculada das situações de comunicação vivenciadas pela criança, sem, ao que parece, considerar aspectos relativos ao processo de desenvolvimento da competência textual.” (SOARES, 1999, p. 3)

Com isso, pode-se apreender que o entendimento do aluno sobre o contexto textual que o cerca é voltado, majoritariamente, para a elaboração de um texto já existente – na realidade, ocorre muito mais um processo de repetição de ideias do que, propriamente, a criação de um

texto autoral e crítico. Sendo assim, afirma-se que o processo de criação do texto, na escola, é colocado ao aluno como uma massa de modelar, em que o professor é detentor das fórmulas necessárias para fazer com que o texto seja, efetivamente, o mais próximo possível do que é cobrado nos vestibulares. As consequências que circundam esse cenário, portanto, são claras: o aluno passa a monopolizar o fazer texto e se torna dependente de uma única maneira de escrever o que é considerado “certo” para a gramática normativa. Esse contexto é algo que deslegitima não somente os processos de leitura e de escrita como discutido neste trabalho, mas, também, desvaloriza o trabalho do professor como mediador de mecanismos linguísticos variados, uma vez que o coloca em posição, quase que integralmente, de corretor acima de professor. Ainda segundo Soares (1999), portanto:

“Observando os textos que, na visão dos professores, circulam e são experienciados pelos alunos dentro e fora da escola, constata-se que nem sempre se consideram os parâmetros situacionais que condicionam a escolha de um gênero. Na escola, o aluno se restringe, de fato, à realização de atividades de transcrição, reprodução e decalque, tarefas em que não se exercita a autoria e a criação de textos.” (SOARES, 1999, p. 5)

Sendo assim, fica claro que os alunos passam a entender o texto como uma prática de classificação e correção – o que delimita o seu potencial de autoria, pois a criação do texto passa a ser voltada, exclusivamente, para os conceitos de “certo” e “errado” presentes na gramática normativa – conteúdo que será abordado no próximo ponto deste trabalho.

## **6.2 O EQUÍVOCO NOS CONCEITOS NORMATIVOS DE “CERTO” E “ERRADO” NA GRAMÁTICA NORMATIVA**

Ao falar de gramática, é interessante perceber que, costumeiramente, o primeiro pensamento das pessoas é voltado para a ideia do que é considerado certo ou errado – seja no processo de fala, escrita ou leitura. A ascensão social da gramática normativa, que rege o entendimento geral e de senso comum quanto ao ensino de língua portuguesa é, possivelmente, o fator de maior motivação para o crescimento inexorável dessas conceituações, uma vez que, com a sua participação incomparável no ambiente escolar quando em relação às demais maneiras de se estudar a língua, a normatividade passa a ser regra e, no momento em que essa regra é quebrada, o que pode ser apenas inadequado para o contexto linguístico ocorrente passa a ser um erro – e é nesse ponto que tratar-se-á dos equívocos quanto a essas ideias prescritivas do que é considerado certo ou errado.

Sendo assim, é relevante destacar que os estudos voltados para a relação entre língua e sociedade são, relativamente, novos – com a potencial contribuição de Saussure, a exemplo, ao trazer à luz o caráter social da língua. Com a evolução dos estudos, de forma coincidente criou-se a chamada sociolinguística, ramo da linguística voltado para, justamente, essa relação objetiva entre língua e sociedade – um dos grandes pilares para o desenvolvimento dessas reflexões é o linguista norte-americano William Labov, que trouxe pesquisas ao contexto linguístico que impulsionaram essa temática. A partir disso, tornou-se possível discutir uma das mais importantes relações existentes quando se trata de língua e linguagem – não há, decerto, uso e evolução da língua sem o meio social que o circunda.

Com isso, de maneira muito diferente ao que aparece na prática escolar, o entendimento sobre variação linguística, por exemplo, já é – ou deveria ser – implementado para mais que a academia. Prova disso são as decisivas recomendações dos Parâmetros Nacionais Curriculares, os PCN, quanto à importância da heterogeneidade linguística:

“A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.”  
(PCN)

Ainda que haja uma teorização contundente com relação ao processo de compreensão sobre a legitimidade da variação linguística, na prática escolar a realidade se distingue de forma clara – não há, na grande maioria das escolas, uma real valorização da heterogeneidade linguística, mas, ao contrário, há uma supervalorização da língua portuguesa como sendo uma unidade sem quaisquer variedades, uma vez que são implementados exercícios e práticas textuais quase que, de forma exclusiva, voltados para classificações gramaticais e resolução dos considerados “erros”, haja vista que são parâmetros prescritivos e excludentes. Desse modo, pode-se afirmar que

“Num país em que a escola recebe alunos de todas as classes e níveis socioeconômicos, em que a composição do alunado (e também dos nossos professores) reflete nossa diversidade social e, em consequência, a diversidade linguística, trabalhar a variação linguística é uma forma de fazer o aluno se reconhecer como sujeito, vencendo preconceitos que, muitas vezes, o estigmatizaram por falar “errado”. (TERRA, 2021, p. 9/10)

É interessante ressaltar, nesse contexto, que não é defensável a não-utilização da gramática normativa para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos autores e leitores, uma

vez que também é importante que os discentes entendam que há, sim, relevância no uso da norma padrão – mas, com toda a certeza, nos momentos apropriados para que isso aconteça. O grande equívoco, nesse sentido, pode ser o fato de a escola não proporcionar ao alunado uma compreensão de que a norma-padrão não é a única maneira possível de expressão no uso da língua portuguesa, pois, no momento em que essa ideia é difundida, torna, cada vez mais, o ambiente escolar e acadêmico passível de desinformação e preconceito linguístico.

Assim, é fundamental que a escola, como mediadora imediata do processo de ensino e aprendizagem, seja ativa na proposição de que o português brasileiro é composto de inúmeras variedades – e que, essas, por sua vez, podem ser utilizadas a partir de contextos de adequação, isto é, de utilizações que sejam adequadas ou inadequadas para o contexto linguístico em que o discente estará, possivelmente, inserido. Quanto a isso, Terra (2021) defende que “não negamos que a escola deva ensinar aos alunos a variedade linguística de prestígio. No entanto, é papel da escola mostrar que essa variedade não significa a única maneira correta de usar a língua.” (TERRA, 2021, p. 10)

A partir do exposto, fica claro que o ensino de língua portuguesa não pode ser dicotômico ao uso da língua portuguesa – ainda que, insistentemente, seja possível observar a tentativa de separação entre fala e escrita, o fato é que ambos são indissociáveis. A escola, portanto, como instituição de importância primária no auxílio ao desenvolvimento das pessoas, deveria tornar o ensino de português um reflexo do meio social para o lado produtivo aos seus alunos, e não a partir da proposição de um reflexo de preconceitos, exclusões e irrealidades que deslegitimam, a cada aula, a grandiosidade da variação linguística. Ernani Terra (2021) afirma, para tanto

“Cada sujeito, ao se apropriar da língua, o faz de maneira diversa dos demais, em decorrência de fatores geográficos, socioculturais, etc., portanto temos vários usos de uma mesma língua. [...] O uso que cada um faz é diferente dos demais, embora todos estejam usando a língua portuguesa. Embora haja uma grande variedade de usos da mesma língua, isso não impede que os falantes se compreendam. [...] A língua, por ser uma instituição social, espelha a sociedade.” (TERRA, 2021, p. 12, grifo nosso)

Pode-se observar, com isso, um determinante envolvimento do dito status social na instituição escolar, ao passo que variações geográficas, sociais e econômicas não são legitimadas.

### 6.3 A CRIATIVIDADE NO ENSINO DE GRAMÁTICA E A MUDANÇA DE PERSPECTIVA

Em primeiro momento, é fundamental acentuar uma espécie de estagnação voltada para o ensino de gramática da língua portuguesa no ambiente escolar. Os professores, subjugados pela rigorosidade curricular presente na escola, tornam-se, cada vez mais, inertes quanto à possibilidade de mudanças nesse cenário. Segundo Franchi (2006), existem algumas razões que circundam essa realidade, que vão desde a crítica à insuficiência das noções e procedimentos da gramática dita tradicional ao fato de que essa mesma gramática não é relacionada, objetivamente, a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão textual. Assim sendo, pode-se pontuar que, de fato, a criticidade citada por Franchi (2006) é de extrema pertinência, não por acaso tida como correta pelo autor, pois os professores, decerto, ao trabalharem com os conceitos da gramática normativa, percebem a ineficiência presente da teoria à prática desse modelo padronizado.

É importante, porém, perceber que, embora haja uma criticidade significativa ao redor do ambiente escolar quanto ao ensino de gramática, não há, propriamente, uma reflexão, segundo Franchi,

[...] “amadurecida e bem informada: nem basta para instruir a substituição dos quadros teóricos que serviram à tradição gramatical, nem permite elaborar uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica”. (FRANCHI, 2006, p. 34/35)

Entra-se, portanto, em uma discussão que traz à luz a relação existente entre o ensino de gramática da língua portuguesa e a sua perspectiva criativa – embora pouco pensada, essa proposição pode tornar-se extremamente produtiva para os alunos. De acordo com Franchi (2006), “é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora” (FRANCHI, 2006, p. 35). A partir disso, o que se observa é um movimento de descrédito voltado para a dita disfuncional relação entre o ensino de gramática e o exercício da criatividade, uma vez que o primeiro requer sistematização, e o segundo é considerado um comportamento autêntico, assistemático. De fato, embora haja certa verdade nessas possíveis definições dos termos, a discussão é muito mais complexa e envolve, com certeza, diversos aspectos que não são levados em consideração, como a problemática do excesso de sistematização do ensino de gramática e, também, a ideia do ser criativo como algo reverso ao normativo – como é, continuamente, reafirmado pelos padrões de ensino e aprendizagem nas escolas.

Com isso, esses processos sofrem, dia a dia, um afastamento objetivo de identidades, em que o ensino de gramática se volta à regra e leva o processo criativo ao ostracismo. Não por acaso, no ensino de produção textual o movimento é o mesmo – embora, claramente, o exercício da criatividade do sujeito autor esteja diretamente ligado ao seu processo de projeção textual, na prática, segundo Franchi (2006), o papel da criatividade nesse processo é quase nulo, salvo em raros exercícios de redação. Sobre isso, Franchi diz que

“No panorama escolar brasileiro, isso é praticamente nada, sobretudo quando se nota que a “redação” não é tomada como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos, mas como instrumento de avaliação de questões normativas e de ortografia. Restam sempre algumas menções a aspectos da linguagem figurada, como se nela se esgotasse o que existe de criativo na linguagem.” (FRANCHI, 2006, p. 36)

Fica claro, portanto, que o ensino de gramática, nesse cenário, é relutante em atribuir legitimidade ao potencial linguístico da leitura e da escrita, ao passo que é ratificada a ideia de que a criatividade não pode ser entrelaçada à gramática – essa separação de proposições acaba por causar uma maior mecanização do sujeito, que passa todo o percurso escolar limitado a uma robotização do que deve ser escrito, de como deve ser falado, de qual leitura deve ser escolhida. Por isso, o que se pode observar é a presença de um exercício de redundância, repetição, em que a criação é deixada de lado para que o enfoque seja todo voltado para classificações desautorais. Ainda sobre o ensino de gramática, Franchi (2006) salienta que

“Atividades de linguagem reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de “modelos”, a interpretação de passagens de texto pela escolha entre alternativas triviais, informações gramaticais fisgadas aqui e ali, tudo está bem “sincronizado” para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar.” (FRANCHI, 2006, p. 37)

Isto posto, é interessante marcar, também, que a conceituação atribuída à ideia de criatividade acaba por afastar, em demasia, os processos de criação e de ensino de gramática. Por ser vista como algo completamente fora do ordinário e sublime, a criatividade não é levada em consideração como um fator determinante para o processo de autenticidade crítica do aluno, uma vez que é delimitada a uma subjetividade própria, que, de fato, não é estimulada no ambiente escolar. Franchi (2006) ressalta, quanto à postura do discente, que “o ideal não é o aluno passivo e recipiente, mas ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito.” (FRANCHI, 2006, p. 41) Isso ratifica a ideia de que o processo criativo, nesse sentido, é capaz de despertar o discente como ser ativo

e interferente, e, em contrapartida, a escola prepara os alunos para serem cada vez menos de acordo com a proposição do autor.

À vista disso, fica evidente que a criatividade é, verdadeiramente, uma forma imprescindível de concretização da autonomia do aluno, posto que a virtualidade criadora do sujeito é um dos pilares fundamentais do exercício e explicitação de seu senso crítico, seja como sujeito autor ou sujeito leitor. Desse modo, nota-se que a provisoriedade atribuída ao processo criativo no ambiente escolar é um dos grandes motivadores do estancamento da legitimação linguística da leitura e da escrita, visto que “criatividade é, pois, mais que um elo entre o conhecimento e a arte. Liga-os à própria vida e à ação do homem sobre o mundo. Mais que elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles.” (FRANCHI, 2006, p. 45, grifo nosso).

Sabendo do exposto, Franchi (2006) acentua que a questão circundante ao ensino de gramática não está, propriamente, no interesse teórico voltado para o tradicional, embora esse mecanismo tenha, diacronicamente, acumulado uma série de questões e especificidades que causam tamanha criticidade ao modelo padrão – como muitas expostas, a título de exemplo, no decorrer deste trabalho. O fato é que, a valer, esse movimento de valorização da gramática tradicional voltou-se para uma espiral de “repetição inconsciente de fórmulas com que suas instituições se escolarizaram (no pior sentido de “escolarização”)” (FRANCHI, 2006, p. 52). Assim, é essencial acentuar que não basta apenas delimitar soluções para que haja uma real mudança no cenário escolar quanto ao ensino gramatical, mas, é preciso, também, entender como essas limitações na prática escolar desestimulam o potencial individual do aluno, uma vez que são fortemente presentes no ambiente da sala de aula. Quanto a isso, Franchi (2006) explicita que

“Quando a gramática se estuda pelos seus aspectos descritivos, vimos a pobreza de seus critérios e a inadequação dos métodos: faz-se da linguagem um objeto morto para as biópsias e autópsias da segmentação, análise, da classificação. Quando incorpora a noção de uso, volta teimosamente e impenitentemente à concepção normativa: faz do uso da língua uma questão de disciplina, de obediência a “dogmas”, com forte componente elitista e repressivo.” (FRANCHI, 2006, p. 76)

Com certeza, pode-se afirmar que um potencial desenfreado desse problema se encontra na base: a sistematização escolar em detrimento da variação linguística. O ensino de gramática, então, não é reflexivo e desafiador, mas, prescritivo e classificatório.



## **7. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

### **7.1 O CONTEXTO DIASTRÁTICO ENTRE AS VARIANTES DO PORTUGUÊS**

Em se tratando da viabilização da heterogeneidade linguística no ensino de língua portuguesa, isto é, da participação ativa do entendimento sobre as variantes presentes no português brasileiro, pode-se dizer que há um processo de afastamento entre o meio escolar e o meio acadêmico – o primeiro, ainda que conte com a presença de docentes com formação teórica e prática no segundo contexto, tem como prioridade o ensino exclusivo da norma-padrão da língua, o que subjuga, ainda que indiretamente, as proposições quanto à variação do português e as suas distintas formas de ser, seja de forma escrita, seja de forma oral. Tal como sujeitos falantes, autores e leitores de suas próprias vivências, o corpo do meio social brasileiro, ainda que tenha como língua principal a portuguesa, é definido por diferentes esferas culturais, sociais e educacionais, o que ratifica, na prática, a dificuldade na prática docente de inserir a importância, também, da variação linguística para uma formação eficiente do sujeito autor e leitor – afinal, quando se fala de variação diastrática, se fala, primordialmente, de estratificação social. Assim sendo:

“Parece que os professores não conseguem adaptar adequadamente os conhecimentos sobre a teoria linguística aprendida na universidade ao ensino de estilos monitorados, cujo uso será exigido em grande parte das interações sociais” (SILVA E ANGELIM, 2013, p. 69)

Sabendo, então, da importância dessas variantes para a conjuntura do aluno em todos os níveis – desde o linguístico ao social – vale ressaltar que essa dificuldade, reiterada por Silva e Angelim (2013), pode ser entendida, também, como um reflexo do processo de desigualdade social que há em meio ao potencial linguístico do país. Uma norma padrão, com toda a certeza, obtém os lucros de uma sociedade que prestigia aquilo que lhe é esteticamente mais aceitável, ou seja, a forma de falar e escrever que, certamente, é utilizada pelas classes de maior ascensão social do país. Ainda que se saiba, portanto, do quanto é importante entender a dinâmica da variação linguística para o processo de interação social e de criação textual, o que se enxerga, nesse contexto, é a forte presença de um estereótipo de valorização à norma, pois, “na verdade, a língua padrão constitui um forte valor cultural numa sociedade” (SILVA E ANGELIM, 2013, p. 70).

## 7.2 O PAPEL DOCENTE NA APRESENTAÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Além disso, é importante entender a quem, de fato, chega esse cenário de “saber falar” e “saber escrever” – muito se vê, a título de exemplo, a fala de pessoas com pouca escolaridade, ou mesmo de iletrados, de que “eu não sei nada de português”. Na realidade, o que se pode apreender dessa situação, de fato, é que esses mesmos falantes, que, de forma determinante, reiteram e dão seguimento às variantes do português em seus momentos cotidianos, não entendem que o seu potencial linguístico pode ser irrefutável, ao passo que o que, aqui, significa não saber nada sobre a própria língua, é, na verdade, o resultado da falta de acesso ao ensino da norma-padrão dessa língua. Com isso, junta-se à falta de acessibilidade ao ensino a estratificação linguística, em que se considera quem sabe mais ou menos da língua de acordo com o seu entendimento sobre o ensino da gramática normativa.

Quando se pensa, portanto, que a deslegitimação da leitura e da escrita acontece diariamente no sistema escolar, entende-se, então, as bases de suas reverberações a todo momento nas salas de aula – valoriza-se o que é apenas fundamental para fins de aprovação escolar e acadêmica, e não os contextos interacionais em que todas as partes da escola – desde à diretoria aos professores – são ativamente participantes. Assim, pode-se reafirmar que:

[...] “pensamos que a função dos professores de língua portuguesa é, justamente, ensinar a norma-padrão, especialmente na modalidade escrita da língua: explicar seu funcionamento, seus recursos, a diferença entre a oralidade e a escrita, expor os estudantes a textos de natureza variada para enriquecer seu cabedal linguístico. E por quê? Além de seu inegável valor funcional ligado à ideia de sucesso na vida prática, não se pode esquecer de que é o padrão, por meio de sua íntima associação com a escrita, o responsável pela transmissão dos saberes ao longo da história. Negar o acesso à norma culta corresponde à negação do acesso à cultura prestigiada, o que é uma atitude antidemocrática.” (SILVA E ANGELIM, 2013, p. 70, grifo nosso).

Dessa forma, fica claro que o problema não é o ensino de uma norma-padrão aos discentes, pois, de fato, é necessária para momentos significativos da vida do aluno, mas sim a exclusividade atribuída a esse processo em detrimento da legitimidade de todas as variações linguísticas.

## **8. AS CONSEQUÊNCIAS DO ENSINO DE REPETIÇÃO E NÃO-CRIAÇÃO**

### **8.1 A AUSÊNCIA DE AUTONOMIA DISCENTE E A DELIMITAÇÃO DO SUJEITO AUTOR E LEITOR**

Em consequência de toda a discussão que fora feita até aqui, é possível dizer que, sem dúvidas, os alunos, tal como parte da mediação do ensino de língua portuguesa, são os grandes afetados da excludência e da segregação feita pelos parâmetros escolares quando se trata de legitimidade linguística. Assim sendo, ao abordar a leitura e a produção de textos, a escola reverbera um processo de desvinculação da prática social de maneira direta, o que corrobora o exercício de uma proposição completamente engessada – esse contexto, infelizmente, não poderia resultar em algo diferente do que a nítida delimitação do sujeito autor e leitor. Desse modo, ao implementar um currículo que fomenta um sistema retrógrado de exclusividade à gramática normativa em detrimento ao contexto de variação de linguística, a escola torna o aluno um sujeito sem qualquer autonomia, potência criativa e senso crítico – itens, a priori, fundamentais no processo de desenvolvimento acadêmico e pessoal do discente.

No entanto, o que se percebe é a total subjugação desses princípios – o nível de dependência crítica e criativa do aluno é de tal maneira estimulada que, a título de exemplo, quando se fala em estudo de redações modelo ENEM, em que há a utilização do tipo textual dissertativo-argumentativo, há a criação de aulas com o intuito de adivinhação de possíveis temas, uma vez que o professor leva uma série de temáticas suscetíveis ao vestibular, e realiza, literalmente, todo o processo de pensar criticamente pelo alunado – essas aulas são voltadas para a seleção de possíveis argumentos para aquele tema, além de contar com as propostas de intervenção já prontas, também, pelo professor. A partir disso, o que se demonstra é um total distanciamento da autonomia discente, ao passo que o exercício mínimo necessário ao discente de criar, a exemplo, a sua própria argumentação para a criação singular de seu texto, é realizada pelo seu professor.

Com isso, pode-se dizer que no momento em que a escola delimita um formato curricular que torna o professor responsável por refletir sobre temáticas sociais pelos alunos, solidifica, cada vez mais, uma formação escolar e acadêmica ausente de criticidade, e, com toda a certeza, esse movimento reverbera em todos os âmbitos da vida do discente – pois, como já fora muito discutido neste trabalho, o aluno não pode ser visto apenas como um número de

turma em sala de aula, mas, sobretudo, como um indivíduo, singular, com as suas especificidades críticas, criativas e autorais. Segundo Piaget (1978):

“Conquistar por si mesmo um certo saber, com a realização de pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-lo muito mais; isso possibilitará sobretudo ao aluno a aquisição de um método que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la; quando mais não seja, em vez de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou submeter a inteligência a exercícios impostos de fora, aprenderá a fazer funcionar por si mesmo a sua razão e construirá livremente as suas próprias noções.” (PIAGET, 1978, p. 66)

Nesse contexto, a consequência principal para cada aluno, parte dessa sistematização, é a total ausência de legitimidade em sua autoria, seja como sujeito autor ou como sujeito leitor. Ainda que se saiba que é imprescindível, no entanto, tornar o alunado uma potência de seus próprios conhecimentos.

## **8.2 O ENSINO: UMA QUESTÃO DE APROVAÇÃO OU APRENDIZAGEM?**

Para que seja possível discorrer sobre um questionamento de tamanhas possibilidades de reflexão, é fundamental apropriar-se de uma ideia difundida recentemente, há cerca de quarenta anos, no Brasil, mas, de extrema importância para a discussão do ensino de língua portuguesa – a avaliação da aprendizagem escolar. É importante acentuar, dessa maneira, que o método utilizado pelas escolas, hoje, perpassa por toda a história do desenvolvimento da sociedade, uma vez que a aplicação de exames, a exemplo, é algo visto há longos anos no processo educacional. Assim sendo, pode-se dizer que a escola atribui uma conduta voltada para a seletividade, isto é, para a seleção, de fato, de resultados favoráveis aos seus modelos de avaliação – o que, mais uma vez, engessa a autonomia do sujeito. Segundo Luckesi (2014), “o educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender, e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender.” (LUCKESI, 2014, p. 4)

Com isso, no momento em que ser aprovado passa a ser a prioridade para a escola, todo o aprendizado que o aluno poderia ter, tal como parte do processo de ensino e aprendizagem, é subjugado – uma vez que a importância é, exclusivamente, atribuída ao que é necessário para a aprovação do discente, seja internamente, entre as séries da escola, seja externamente, nos processos seletivos. Nesse sentido, percebe-se que muitos ambientes escolares mais se parecem

empresas com finalidades lucrativas a partir das aprovações, ao passo que o engessamento textual do sujeito é validado, a autonomia é invisibilizada e a individualidade inimaginada. Sendo assim, pode-se afirmar, segundo Luckesi (2014)

“O estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames. Por meio de sua administração, o estabelecimento de ensino, deseja verificar no todo das notas como estão os alunos. As curvas estatísticas são suficientes, pois demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu processo de promoção ou não nas séries de escolaridade.” (LUCKESI, 2014, p. 5)

É importante ressaltar também quanto à dicotomia entre aprovação e aprendizagem a relação entre professor e aluno – muitos docentes, seja pelo seguimento de currículos precedentes do ambiente escolar, ou mesmo por definição própria, elaboram as suas avaliações com a finalidade de “provar” os seus alunos (LUCKESI, 2014), e não torná-los mais funcionais no processo de aprendizagem. Esse contexto, com certeza, também acaba a ser prejudicial para ambos os lados da sala de aula – para o professor, haja vista que não tornará a sua experiência como mediador do ensino e aprendizagem proveitosa; para o aluno, visto que será aprovado ou reprovado de acordo com a sua capacidade de repetição, classificação e gravação de ideias. Isso ocorre porque, essa relação entre docente e discente, que deveria ser entre sujeitos, passa a ser voltada para uma “relação entre coisas: as notas”.

Posto isto, ao tratar da disposição das notas atribuídas aos alunos, é essencial destacar, ainda, que o distanciamento existente entre a preocupação que é criada circundante à nota não é voltada para uma realização plena do processo de aprendizagem, mas sim para a possível evolução da nota, uma vez que é responsável direta pela aprovação. Nota-se, então, que em todos os aspectos voltados para o ensino de língua portuguesa, o enfoque principal é o resultado final, e não o processo que perpassa o caminho do aluno. Dessa maneira, o docente passa a delimitar-se a preparação de seu alunado para fins aprovadores, o que deixa, veementemente, o principal para segundo plano – a aprendizagem. Assim, de acordo com Luckesi (2014)

“Em síntese, as observações até aqui desenvolvidas demonstram que a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para “melhorar” a nota do educando, e com isso, aprová-lo”. (LUCKESI, 2014, p. 10)

O ensino, então, passa a limitar-se em aprovações, uma vez que desvaloriza não só o trabalho do professor como mediador do processo de ensino, mas também o potencial autêntico do aluno como sujeito autor e sujeito leitor.

## **9. O QUE NÓS, ENQUANTO PROFESSORES, PODEMOS FAZER?**

### **9.1 OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE**

Durante todo o desenvolvimento deste trabalho, sempre fora exaltada a importância do professor tal como mediador de potenciais mudanças e transformações no processo de ensino e aprendizagem – não por acaso, é claro, pois ser e, mais, tornar-se professor é uma tarefa árdua em muitos aspectos. Entretanto, embora seja desafiador viver pela docência, há, com toda a certeza, um cenário de dedicação e força que só o ser professor, do outro lado da sala de aula, faz acontecer. É importante perceber, então, que o educador, em todos os níveis do processo de ensino de língua portuguesa, tem como responsabilidade o entendimento acerca da individualidade do aluno como demonstração de valorização da singularidade como um aspecto precedente de um sujeito autor e leitor, isto é, é preciso que o professor respeite o ser social que habita, antes de tudo, o ser estudante de cada discente presente em sala de aula. Segundo Kramer (1989):

[...] “o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças.” (KRAMER, 1989, p. 19)

Sendo assim, pode-se reiterar que ser professor requer o desenvolvimento contínuo de uma sabedoria que ultrapassa os limites do fazer acadêmico – é preciso, primordialmente, que o docente esteja sempre em linha de estudo e discussão teórica pois, de fato, os debates são de extrema importância para o seu desempenho tal como atuante em meio a uma instituição educacional e, também, social que é a escola. Mas, é imprescindível, também, que o professor entenda a criticidade de sua prática em sala de aula como realização imutável e singular a cada aula que é desenvolvida e, posteriormente, realizada para o crescimento dos alunos de forma legítima e autoral. Assim, este trabalho vale-se de Paulo Freire (1992), em sua carta aos professores:

“Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto.” (FREIRE, 1992, p. 264)

Por isso, pode-se afirmar o papel do professor de língua portuguesa como único para o processo de legitimidade linguística da leitura e da escrita, ao passo que entende, assim como falado em Freire (1992), que o processo de ensino não pode ser apenas uma transmissão de conhecimento, isto é, um procedimento voltado para o exercício puramente classificatório e repetitivo em sua essência – mas, primordialmente, um processo que vislumbra a individualidade do aluno tal como ser pensante, sujeito autor de suas realizações textuais e leitor de suas vivências descritas de forma verbal e não-verbal. Dessa maneira, reitera-se o pressuposto básico de que, a valer, ser professor é desafiador cada vez mais, mas, é, também, imprescindivelmente necessário.

## **9.2 ALÉM DA CRITICIDADE, HÁ A POSSIBILIDADE LEGÍTIMA DE MUDANÇA NO CENÁRIO ESCOLAR?**

Ao chegar ao ponto alto desta reflexão, o questionamento que encabeça esse segmento traz, com pertinência, uma pergunta que pode ser respondida das mais variadas formas pela fala de cada professor – mas, sobretudo, é uma forma de, nesse contexto, ultrapassar a criticidade para embasar, na prática, métodos que podem desfazer, em processo, a deslegitimação linguística da fala e da escrita no ensino de língua portuguesa. Para tanto, serão utilizadas duas vertentes principais para o desenvolvimento de atividades, a exemplo, que possam ser colocadas em sala de aula como o começo de um ensino que transforma, que legitima – um ensino que viabiliza a variação linguística em meio a uma compressão de normatividade gramatical. Agora, em se tratando das vertentes definidas para a realização prática desse processo, é preciso ressaltar os dois pontos centrais desses projetos de ensino – em primeiro momento, a utilização das redes sociais como ferramenta de texto discursivo voltado para o contexto interacional dos alunos, de modo a viabilizar o estudo gramatical de forma produtiva, em que os discentes se sentirão parte do processo de ensino e aprendizagem. Já em um segundo cenário, será utilizado um exemplo prático de como os gêneros discursivos podem ser extremamente úteis no contexto

de sala de aula, desde o processo de aprendizagem da língua portuguesa, até o conhecimento de novas formas de texto voltadas para o cotidiano dos alunos – o que, com toda a certeza, os torna hábeis para não apenas repetirem padrões, mas para tornarem-se, ainda mais, parte do meio social de forma interacional e comunicativa linguisticamente.

Assim sendo, pode-se dizer que a variação linguística presente nas redes sociais, tal como no contexto social pessoal, carrega consigo distintas formas de comunicação, que são alinhadas pelo próprio falante de acordo com o contexto em que está inserido. Segundo Battisti (2011), ao tratar da rede social como contexto no estudo da variação linguística a partir de uma pesquisa da palatalização variável das oclusivas alveolares em uma rede social determinada, “laços mais íntimos entre os indivíduos implicariam um maior grau de interação pela fala, e isso potencializaria a influência do comportamento linguístico de um sobre o do outro”. (BATTISTI, p. 259, 2011). Isso quer dizer, então, que, da mesma forma em que há um processo natural de maior interação entre os falantes mais íntimos em uma conversa pessoal, também ocorre dessa mesma maneira nas redes sociais – o que corrobora a ideia de que esse novo formato de comunicação pode, objetivamente, fazer parte do ensino de língua portuguesa como potencial legitimador da variação linguística.

Sabendo disso, a primeira atividade que será sugerida neste trabalho é voltada para a relação entre o uso das redes sociais e a sua possível participação no ensino de língua portuguesa, no contexto da sala de aula:

I – O professor conversa com os seus alunos sobre uma notícia publicada em um jornal pelo Facebook – em seguida, propõe a atividade de que cada discente escreva, da mesma forma que faria em suas redes sociais, como no Instagram, por exemplo, um texto que represente a divulgação daquela mesma notícia, à sua maneira, para passar adiante aos seus seguidores. O aluno, nesse contexto, terá a liberdade como sujeito autor – de sua escrita própria de acordo com o seu entendimento interpretativo sobre a notícia – e como sujeito leitor – a partir da sua compreensão sobre o que fora lido no jornal virtual – para determinar, como uma legenda, quais são os principais itens da notícia a serem divulgados.

Nesse cenário, o aluno poderá:

- a. Criar autonomia para escrever de acordo com o universo das redes sociais, de que faz parte diariamente;



- b. Exercer a criatividade de acordo com a sua interpretação sobre a notícia escolhida pelo professor;
- c. Desenvolver o seu senso crítico tal como leitor da notícia e autor da legenda;
- d. Legitimar a variação linguística, de modo que irá entender a importância da adequação da escrita de acordo com o contexto em que está inserida;
- e. Entender mais sobre a gramática normativa, pois, mesmo com esse tipo de abordagem, o professor pode – de forma mais produtiva para ambos, inclusive – delimitar elementos gramaticais normativos fundamentais para a formação do discente.

Agora, sabendo da importância dos gêneros discursivos para o desenvolvimento da criticidade e autoria do aluno dentro e fora do ambiente escolar, faz-se a proposição da segunda atividade:

II. O professor leva, aos seus alunos, a proposição de uma atividade em grupo – o que, objetivamente, já cria um contexto interacional inato aos discentes. A proposição contará com a criação de um rótulo de produto que pode ser encontrado em um supermercado – para isso, o docente pode levar à sala de aula exemplos reais de rotulagens, a fim de que cada grupo tenha consigo um parâmetro de como é feito, em linguagem verbal e não-verbal, um rótulo de produto.

Nesse contexto, o aluno poderá:

- a. Compreender o funcionamento da variação linguística em uma das tantas formas de se exercer o uso da linguagem;
- b. Refletir sobre a importância da imagem, cores e possíveis elementos não-verbais como forma de texto;
- c. Criar, em formato verbal e não-verbal, uma concretização do gênero discursivo proposto de acordo com as suas percepções;
- d. Relacionar o uso da língua ao seu contexto de uso;
- e. Estabelecer a sua autonomia e singularidade a partir de um debate entre cada grupo sobre as suas respectivas criações.

Em vista disso, é importante acentuar, então, que o professor, ao atuar como mediador do processo de entendimento dos alunos sobre a possibilidade de trazer o seu mundo de fora dos muros da escola para dentro da sala de aula de forma produtiva e enriquecedora, transforma,

a cada atividade proposta, o ensino de língua portuguesa. Torna-o, assim, melhor para o docente, uma vez que legitima a variação linguística com o devido entendimento sobre o uso adequado da língua para os seus alunos, e, também, com toda a certeza, para o discente, ao passo que passará a estar inserido em uma sala de aula que vislumbra o desenvolvimento de um ensino pautado no senso crítico, na autoria, na expressão – o que, de fato, muda completamente o cenário retrógrado visto nas escolas quanto ao ensino de língua portuguesa.

Quanto a isso, pode-se dizer que há, com toda a certeza, uma luz ao fim do túnel – na prática, é importante ressaltar que já existem escolas, objetivamente, pautadas em uma realidade que faça o alunado sentir-se parte de sua realidade, autor de suas vivências. É fundamental destacar, a partir disso, que é totalmente possível tornar o ensino de língua portuguesa uma reflexão não só de normas e classificações, mas também do entendimento sobre os diferentes tipos textuais, inclusive, aqueles que são e farão parte, objetivamente, do cotidiano dos discentes em suas vivências pessoais. Os discentes podem – e devem – aprender, dentro de sala de aula, contextos textuais que fogem à norma, uma vez que as suas vivências existem para mais que os muros da escola e, com certeza, devem ser legitimadas pelo ambiente escolar.

O defensável, aqui, portanto, é que se entenda, na prática, a importância do equilíbrio no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, a legitimidade das muitas variedades que compõem a unidade de uma mesma língua. Exemplo disso é a atividade abordada pelo Colégio QI para alunos do Ensino Fundamental I, conforme as figuras a seguir, que, nesse contexto, já são capazes de discernir documentos como contas de luz e faturas de cartão de crédito – o que, na prática, será de extrema importância no cotidiano dos alunos para mais que a repetição de regras gramaticais, mas sim para a experiência de suas vivências pessoais. Os alunos não são somente alunos, mas cidadãos ativos do meio social que a escola compõe.

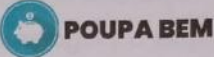
Figura 1: Fatura do cartão de crédito


LÍNGUA PORTUGUESA • 4º ANO Volume 4 • Capítulo 8


### Fatura de cartão de crédito

Na contramão dos boletos, que são simplificados e com poucas informações, existem também as faturas, que são documentos que incluem detalhamentos de diversas informações, como estabelecimentos visitados, médias de consumo, opções de parcelamento e outros dados. As faturas também incluem os boletos.

Veja alguns dados importantes presentes nas faturas de cartão de crédito, por exemplo.







**FERNANDA DA SILVA ABREU**  
RUA DAS FRAMBOESAS, 37  
FIGUEIRAS  
56324-491 CEARÁ - CE

Postagem: 05/08/2021  
Vencimento: 14/08/2021  
Emissão: 04/08/2021  
Previsão prox. Fechamento: 04/09/2021

Titular: **FERNANDA DA SILVA ABREU**  
Cartão: **5445.XXXX.XXXX.5022**

**Dados pessoais do(a) dono(a) do cartão.**

Total da fatura anterior	2.220,03
Pagamento efetuado em 12/07/2021	- 2.220,03
Saldo financiado	0,00
Encargamentos atuais	2.136,97
<b>Total desta fatura</b>	<b>2.136,97</b>

**O total da sua fatura é:**  
**R\$ 2.136,97**

**Com vencimento em:**  
**14/08/2021**

**Limite total de crédito** **12.500,00**  
Limite utilizado no mês **6.027,50**  
Disponível para saque no Brasil **520,00**  
Disponível para saque no exterior **7.020,00**

Preparamos para você outras opções para pagamento da sua fatura:

Pagamento mínimo:  
**R\$ 320,55**

**Valor da fatura.**

Total ao optar pelo pagamento mínimo: R\$ 2.358,50  
O Total acima é composto pelo valor do pagamento mínimo + valor não pago acrescido de encargos.

**Pagamento mínimo.**

Parcelas fixas:  
**R\$ 415,22**  
**+5 x R\$ 415,22**

**Opção de parcelamento.**

Total: R\$ 2.491,32  
Veja outras opções de parcelamento no final da sua fatura >>>

60

Fonte: AMARO, P. Ensino Fundamental I, 4º ano, volume 4. 1. ed. – Rio de Janeiro: Editora Raiz Educação Ltda, 2021.

Figura 2: Descrição da fatura

Volume 4 • Capítulo 8

LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ANO

Para que esperar a fatura impressa chegar em casa? Mude agora para a Fatura Digital. Acesse [itau.com.br/cartoes/cadastro-fatura-digital](http://itau.com.br/cartoes/cadastro-fatura-digital)

**POUPA BEM** 341-7 34191.75710 18297.282529 50040.380003 3 000

recibo do pagador

Número do Documento: 000711829720004458  
 Nome do Pagador/CPF/CNPJ: FERNANDA DA SILVA ABREU - 111.111.111-11  
 Nome do Beneficiário/CPF/CNPJ: BANCO ITALIANO S.A. - 17.192.451.0001-70  
 Endereço do Beneficiário: PÇA ALFREDO EUSTO DE SARANHA, 100, 105 P.A. JABAQUARA - SÃO PAULO - SP

Nome Número: 1257 - 18297-8  
 Valor do Documento: R\$ 2.136,97  
 Vencimento: 14/08/2021  
 Administração: Mercúrio

**Banco Poupa Bem S. A.** 341-7 34191.75710 18297.282529 50040.380003 3 000

Lugar de Pagamento: Pague sua fatura em qualquer banco, mesmo após a data de vencimento. De preferência para o pagamento até a data de vencimento para não gerar encargos e juros adicionais contratuais. Em caso de atraso de encargo sendo cobrado na próxima fatura.

Data de Vencimento: 14/08/2021

Nome do Beneficiário (SP/DF) Banco: BANCO ITALIANO S.A. - 17.192.451.0001-70  
 Agência / Código Beneficiário: 202500003-8

Data de Documento: 14/08/2021  
 Número do Documento: 000711829720004458  
 Espécie: 07  
 Fator: 11  
 Data de Postagem: 04/08/2021  
 Número: 17507182972-8

Uso do Banco: Cartão  
 Espécie: 075  
 Quantidade: 1  
 Valor: R\$ 2.136,97

Inclusão de responsabilidade do beneficiário:  
 Indique o valor que deseja pagar no campo "Valor Pago". De preferência ao pagamento total. Não sendo possível, você terá as seguintes opções: (I) pagar quanto a parte do valor constante em "Pagamento Mínimo", financiando o restante pelo crédito rotativo; (II) optar por uma das opções de "Parcelas Fixas", pagando o valor exato da parcela até a data de vencimento.

(I) Descrição: Montante: R\$ 2.136,97  
 (II) Valor: Monto  
 (III) Valor Pago

Nome do Pagador/CPF (CNPJ)/Endereço/Cidade/UF/CEP:  
 FERNANDA DA SILVA ABREU - 111.111.111-11  
 R. DAS FRAMBOESAS 37, FIGUEIRAS - 56124-491 - CEARÁ - CE  
 Sacador Avalista

Autenticação: Mercúrio - Ficha de Compensação

**O Boleto**

**Lançamentos: compras e saques**

DATA	ESTABELECIMENTO	VALOR EM R\$
06/05	CARREFOUR ECJ 03/06	98,75
15/05	RIACHUELO 116 03/03	93,14
10/06	DECOLAR COM LTDA 02/09	401,28
10/06	DECOLAR COM LTDA	-0,32
12/06	OFFPREMIUM ECOMMER02/02	98,34
06/07	RESTAURANTE VAMO	40,00
06/07	HORTIFRUTI	13,49
06/07	99APP *99App	22,90
07/07	RESTAURANTE SOBRADINHO	44,00
07/07	99APP *99App	13,50
09/07	99APP *99App	8,30
10/07	ARGONAUTA ATIVIDADES 5	107,52
11/07	Dafiti *4529768023	78,97
12/07	AIRBNB PAGAM* AIRBN01/02	637,94
16/07	99APP *99App	7,47
16/07	99APP *99App	9,70

**Data.**

**Descrição das despesas.**

**Valor.**

**Estabelecimento onde a compra foi feita.**

61

Fonte: AMARO, P. Ensino Fundamental I, 4º ano, volume 4. 1. ed. – Rio de Janeiro: Editora Raiz Educação Ltda, 2021.



## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica claro que o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no sistema educacional brasileiro é, com toda a certeza, um desafio que envolve todas as partes envolvidas – desde o docente com a possibilidade de mudança em sala de aula ao discente com a descaracterização de sua autonomia textual. Ainda assim, é fundamental que se pontue a importância e, sobretudo, o poder de mudar, fazer, criar do professor para que o ensino seja, cada vez mais, um instrumento de crescimento em todos os aspectos da vida dos alunos – por isso, é imprescindível que o docente entenda o seu lugar tal como agente modificador da realidade daquele ambiente, isto é, de como o seu ensinar pode e é capaz de desobstruir as barreiras que foram vastamente discutidas neste trabalho.

Para isso, é preciso entender, também, que o papel do professor é de uma objetiva duplicidade – o docente é, com toda a certeza, o início e o fim da linha de aprendizagem dos alunos. Aqui, o mais interessante é que ambos os caminhos são traçados em vertentes opostas, mas pelo mesmo motivo – o professor é o início por trazer, de forma imediata e direta, o ensino de língua portuguesa ao aluno; mas é, também, o fim desse contexto, pois depende de uma hierarquia escolar determinante para que o seu trabalho seja rigorosamente desempenhado. Com isso, é de extrema objetividade entender a grandiosa responsabilidade que o professor carrega em suas mãos – de um lado, precisa levar o seu senso de mudança dado o contexto do ensino aos alunos e, ao mesmo tempo, deve seguir um currículo estipulado previamente pelas escolas, o que, por muitas vezes, é fator determinante para a reverberação do engessamento textual dos discentes.

Posto isto, pode-se perceber que este trabalho não busca apenas a criticidade ao ensino, mas, ao contrário, aqui o principal objetivo é ter a capacidade de dissertar sobre algo fundamentalmente importante para o futuro do processo de aprendizagem de língua portuguesa nas escolas. Dessa forma, ao entender a relevância do ser autônomo do aluno, a escola é capaz não somente de modificar a sua estrutura interna propriamente dita, mas, principalmente, do progresso da educação e da criação de leitores e autores verdadeiramente eficientes em suas vivências, especificidades e realidades singulares. O professor, tal como responsável pela troca de conhecimento com os alunos, deve entender a importância de se reinventar em sala de aula – desde o docente mais jovem ao mais experiente, pois a língua e a linguagem estão em constante mudança, e ignorar esse fato é, com certeza, deslegitimar o potencial linguístico do português brasileiro.

Assim, pode-se dizer que este trabalho carrega consigo a responsabilidade de uma modificação real na estrutura do ensino de língua portuguesa – não somente pelas sugestões de atividades textuais que aqui foram desenvolvidas, mas também por entender a importância, em objetivo, do quanto essa mudança é como abrir um livro em branco, pronto para ser escrito na sua infinitude de páginas vazias, para o entendimento de futuro dos sujeitos autores e leitores de toda sala de aula. O que há de ser discutido, sobretudo, é a capacidade, portanto, de se criar uma estrutura escolar que não limite o discente, mas que o ensine o que é preciso e aprenda, com os próprios alunos, que ser leitor autônomo e autor de suas próprias expressões linguísticas e textuais também é, brilhantemente, ensinar.

## 11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARO, P. Ensino Fundamental I, 4º ano, volume 4. 1. ed. – Rio de Janeiro: Editora Raiz Educação Ltda, 2021.
- BATTISTI, E.; COLLISCHONN, G. (orgs.) Língua e linguagem: perspectivas de investigação. Pelotas, EDUCAT, 2011.
- BENTES, A C. Lingüística Textual. *In-* MUSSALIM, F. e BENTES, A C. (org.) Introdução à lingüística 1, domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001 p. 245/287)
- BUCCINI, L. M. O LETRAMENTO LITERÁRIO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO. Universidade Federal de Minas Gerais. 3ª ed. 2007.
- CARVALHO, J. A. A escrita na escola, uma visão integradora. *Interacções*, 2013, 27, 186-206.
- CORRÊA, M. L, BASES TEÓRICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.
- COSTA, B. I.; FOLTRAN, M. J., *et al.* A tessitura da escrita. 1ª ed. São Paulo. Editora Contexto, 2013.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática?” / Carlos Franchi; [com] Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Muller. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *In:* Estudos Avançados 15 (41) 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 19/10/2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- KOCH, I.G.V. Desvelando os segredos do texto. São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. Ler e compreender os sentidos do texto / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3. ed. 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.
- KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular. São Paulo: Ática, 1989.
- MARCUSCHI, L.; LOPES-ROSSI, M.; *et al.*, GÊNEROS TEXTUAIS: Reflexões e ensino. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MARCUSCHI, L. Lingüística de Texto: o que é e como se faz. *Série Debates* 11, Recife: UFPE, 1966. *In-*KOCH, I.V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1089)
- MARCUSCHI, L. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.



- OLIVEIRA, Jossely Bezerra. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, 2004. ISSN 1678- 8931 [www.revel.inf.br].
- ORLANDI, Eni Pucinelli. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- PAULIUKONIS, M. A.; SANTOS, L. W. Estratégias de Leitura: Texto e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- PIAGET, J. Para onde vai a educação? Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- RODRIGUES, Rômulo da Silva. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. ReVEL. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SANTOS, S. D.; SILVA, A. M.; COSTA, L. R. PAULO FREIRE: A LEITURA E O LEITOR. Revista Amor Mundi. Rio Grande do Sul, v. 2, n.2, p. 101-111, 2021.
- SCHIMDT, Siegfried J. Texttheorie. Problem der sprachlichen Kommunikation. Munchen, Wilhelm Fink, 1973.
- SILVEIRA, E. As marcas do movimento de Saussure na fundação da Linguística. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2007.
- SOARES, M. E. XVII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos. 1999. (Congresso). Revista do GELNE Ano 1 Nº 1 – acesso em 11/12/2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Downloads/9273-Texto%20do%20artigo-25352-1-10-20160504.pdf> Acesso em: 19/10/2021.
- TERRA, Ernani. Compreendendo a língua que você fala: a gramática e o conceito de certo e errado. / Ernani Terra. São Paulo: Expressa, 2021.