

3

COLEÇÃO
LINGUÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

Landressa Schiefelbein

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

3

COLEÇÃO
LINGUÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

Landressa Schiefelbein

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

I São Paulo I 2025 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A154

Abordagens teóricas e práticas em pesquisa / Coordenação
Patricia Biegging, Raul Inácio Busarello, Landressa
Schiefelbein. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Coleção Linguística, Letras e Artes. Volume 3

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-550-3

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-550-3

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Biegging, Patricia
(Coord.). II. Busarello, Raul Inácio (Coord.). III. Schiefelbein,
Landressa (Coord.). IV. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	pariwatt, muhammad.abdullah, user654284 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Geometos Rounded, Belarius Poster
Coordenadores	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello Landressa Rita Schiefelbein

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Roraimópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschiqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegung

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Rosemar Eurico Coenga

Leitura literária e mediação:

perspectivas sobre ensino e formação de professores..... 11

CAPÍTULO 2

Ivone de Souza Susmickat Aguiar

Tiago Pereira Aguiar Susmickat

A literatura marginal-periférica na

Educação de Jovens e Adultos (EJA):

uma proposta de trabalho com os contos de Sacolinha.....36

CAPÍTULO 3

Jomson Teixeira da Silva Valoz

Implicações epistemológicas

da dicotomia língua e fala na constituição

do objeto “Discurso” no projeto teórico

de Michel Pêcheux.....55

CAPÍTULO 4

Tiago Pereira Aguiar Susmickat

A abordagem do gênero do discurso

tirinha no livro didático de Língua

Portuguesa do Ensino Fundamental80

CAPÍTULO 5

Tiago Pereira Aguiar Susmickat

A Mediação de conflitos em uma

perspectiva dialógica da linguagem 109

CAPÍTULO 6

Eli Rosemar Assis da Silva

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes

Análise linguística de enunciados de exercícios de língua portuguesa direcionados aos alunos surdos.....	128
---	------------

CAPÍTULO 7

Matheus Campos Rangel

Márcia Adriana de Souza Verona

Ecolinguística:	
biodiversidade e linguodiversidade	150

Índice remissivo.....	166
------------------------------	------------

1

Rosemar Eurico Coenga

LEITURA LITERÁRIA E MEDIAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-550-3.1

RESUMO:

Este texto tem por objetivo discutir a leitura literária e sua mediação no ensino. Dessa forma, questiona-se: Como pensar a mediação de leitura no espaço da sala de aula? Que papel deve ocupar o professor nesse contexto? Para responder à questão apoiamos Felipe Munita (2024), Teresa Colomer (2007), Michèle Petit (2008), Émerson de Pietri (2007), entre outros, o que possibilitou a reflexão sobre a leitura literária e formação de professores. Por meio da discussão apresentada reconhecemos o papel do professor/a ser tão importante no processo de formação do leitor.

Palavras-chave: Leitura literária; mediação e formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a intenção de contribuir com as discussões sobre mediação de leitura literária no contexto escolar, e tendo em vista o olhar para o/a professor/a, responsável pelo envolvimento afetivo com a leitura.

Dialogar sobre mediação e formação do leitor, nos reporta a recordações sobre as pessoas que tiveram um papel decisivo em nossa formação como sujeito leitor. Essas pessoas deixaram suas impressões nos livros dados ou indicados, nas histórias lidas e no contato, quase sempre, prazeroso que a leitura nos proporcionava.

A professora Fabiola Etechemaite (2020) considera as histórias de leitores, e destaca que:

Todos nós teríamos que escrever nossas histórias como leitores. Nelas falaríamos sobre livros, sim, mas fundamentalmente, sobre condições de leitura. De nossos vazios, de nossas perguntas, de nossos labirintos. De todas as leituras – as de papel, as digitais, as orais, as da música e as do cinema, as dos signos, as da vida (Etechemaite, 2020, p. 15).

Demonstrando interesse na possibilidade de evocar/escrever nossas histórias de leitura encontramos ressonância nas ideias do escritor Alberto Manguel, ao refletir sobre seu gosto pela leitura, revela uma crença pensada a partir da própria experiência são assim lembradas pelo autor:

Ler está no princípio do contrato social: aprender a ler foi meu rito de passagem. Depois que aprendi a ler minhas letras, li de tudo: livros, mas também notícias, anúncios, os tipos pequenos no verso da passagem do bonde, letras jogadas no lixo, jornais velhos apanhados sob o banco do parque, grafites, a contracapa das revistas de outros passageiros no ônibus. [...] A experiência veio a mim primeiramente por meio dos livros (Manguel, 1997, p. 20).

Ao longo de nossa trajetória profissional e acadêmica temos vivenciado um conjunto de debates, estudos, escritos e pesquisas que se dedicam a estudar e discutir experiências em torno do ensino de leitura literária e literatura infantil e juvenil.

Nossas considerações apoiam-se em vários estudos que tem como foco reflexões teórico-metodológicas em torno da leitura na formação de professores e visam, em comum apontar que os professores influenciam positivamente no incentivo à leitura. Aqui, defendemos a ideia de que nós, professores, somos um dos principais responsáveis em salas de aulas para formar leitores múltiplos e diversos, daí a necessidade de pensar a relevância do professor como mediador.

No entanto, questões nos interrogam a refletir sobre a mediação de leitura na sala de aula: Como o conceito de mediação é discutido pelos estudiosos da área? Como pensar a mediação de leitura no espaço da sala de aula? Que papel deve ocupar o professor nesse contexto?

O referencial teórico foi construído em diálogo com Felipe Munita (2024), Teresa Colomer (2007), Michèle Petit (2008), Émerson de Pietri (2007), entre outros, o que possibilitou a reflexão sobre a leitura literária e formação de professores. O trabalho está organizado em dois momentos: primeiramente, recuperamos um percurso conceitual sobre mediação de leitura. Em seguida, focalizamos uma reflexão sobre a mediação de leitura e formação de professores.

CONSIDERAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Nesta seção dedicamos a discutir o conceito de mediação de leitura, estabelecendo um diálogo com alguns teóricos relacionados

a temática. Procuramos também interlocuções com outros estudiosos que, mesmo não diretamente vinculados a essa perspectiva de estudo, desenvolvem reflexões aproximadas. Este trabalho dá continuidade a um processo de reflexão que vem sendo construído ao longo de nossa trajetória acadêmica.

Assim sendo, o que pretendemos é dar prosseguimento a esse processo de busca de encontro, de envolvimento de uma referência teórica que nos permita novos e sólidos entendimentos sobre os desafios que se apresentam no território da escola acerca da formação de leitores, e ainda, a importância do papel do professor, responsável pela mediação entre o texto literário e o aluno-leitor.

O conceito de mediação tem ocupado lugar de destaque em vários segmentos da área. Para satisfazer qualquer necessidade de uma definição mais clara e direta, segundo o verbete apresentado por Cardoso por:

Mediação é um termo difícil de definir, uma vez que, para além, de seu significado estrito, nos referimos a uma prática. Mediar significa estar entre duas coisas; no caso específico da mediação literária na Educação Infantil, entre o livro de literatura infantil e a criança. No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro. Se entendemos o termo sob essa conotação, abre-se um leque de aspectos a serem considerados nesta relação: desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si (Cardoso, 2025, s.p).

No fundo, o conceito de mediação é uma proposta de educação literária que, visa desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, principalmente seu desdobramento em apropriação e experiência.

A mediação da leitura, como a entendemos e a conceituamos, é:

Realizada por alguém mais experiente pode dar oportunidades para que a criança desde muito pequena, converse sobre as várias dimensões apresentadas por um texto, sejam elas linguística, metalinguística ou de conteúdo. Ao se ter clareza “por que ler” e de “como ler” determinado texto, é possível chamar a atenção para a sua materialidade gráfica (sinais de pontuação, tipografia, tamanho etc.), para as escolhas textuais, os personagens, o tipo de narrador, o vocabulário, os marcadores temporais, entre outros aspectos (Cardoso, 2025, s.p).

Na abordagem teórica consideramos as contribuições de Colomer (2007), Montes (2020), Novais (2023), Munita (2024) para discutir mediação de leitura. Colomer (2007) investiga formas de estímulo à leitura e traz à baila termos como “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” associados regularmente com a leitura no contexto escolar. Segundo a autora “todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças (Colomer, 2007, p. 102). Uma questão levantada pela autora é sobre a consciência generalizada de que o objetivo de formar o leitor não tem obtido o êxito esperado. E sobre isso aponta “a importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chave no descobrimento e apego à leitura” (Colomer, 2007, p. 108).

A autora apresenta um itinerário de leitura voltado ao planejamento escolar. Ilustra que os estudantes necessitam de:

Atividades organizadas em longos projetos de trabalho que dêem sentido às leituras escolares, enquanto criam expectativas sobre o modo de ler ou o grau de profundidade requerido; assim como apresentações dos livros que afastem o medo e a dúvida que o texto desconhecido sempre provoca em qualquer leitor, de tal modo que os comentários do docente ou a leitura de fragmentos

pretendam, na realidade, o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço (Colomer, 2007, p. 110).

Três pontos específicos se destacam nas propostas de Colomer: a necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros, a constatação de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecem especialmente a presença da leitura e a conveniência de planificar articuladamente funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola (Colomer, 2007, p. 117).

A formulação de propostas de ensino de leitura em forma de projetos de trabalho coletivo tem-se mostrado eficaz. Ressalta a autora, que “ao oferecer um motivo para ler, mais do que superar os exercícios de habilidades leitoras ou de compreensão do texto, estabelecem as melhores condições para sua aprendizagem” (Colomer, 2007, p. 121).

Outro estudioso importante para a discussão do conceito de mediação e de encaminhamentos metodológicos para a promoção da leitura na escola que reconhece que a promoção da leitura “é um dos âmbitos nos quais o conceito de mediação se estendeu até fazer parte do vocabulário usado diariamente entre os diversos agentes formadores”, a partir do qual Munita (2024) questiona a mediação no campo da leitura.

Segundo o autor, o conceito de mediação disseminou com força nos últimos anos e tem despertado atenção de inúmeros pesquisadores. Desenvolve suas reflexões teóricas sobre o conceito de mediação e sua problematização no campo da leitura, oferecendo alguns construtos sobre o papel do mediador de leitura como ator social e escolar. Destaca que as palavras mediação e mediador (a) designa: “um amplo conjunto de experiências e práticas humanas, entre as quais aquelas ligadas aos processos de familiarização com o mundo escrito” (Munita, 2024, p. 82).

Define a noção de mediação a partir do universo semântico em campos diversos como a filosofia, a teologia e em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Para ele:

A mediação é caracterizada por valores básicos, como acompanhamento e proximidade; afeto, diálogo e confiança; estímulos para a autoestima e para discernir experiências, a educação do olhar com estratégias de aprendizagem para o estudante. Essas características criam situações sociais com uma importante dimensão afetiva e constituem a base de qualquer atividade mediadora na interação educativa (Munita, 2024, p. 86).

Em tese, afetos, empatia, hospitalidade, acompanhamento, diálogo delineam o conceito de mediação. Além disso, o compartilhamento precisa ser alimentado na escola, como defende Pennac “a leitura não é um ato de comunicação imediato, é certamente, um objeto de partilhamento” (Pennac, 1998, p. 35). Em resumo, a mediação de leitores vai ao encontro de um projeto educativo de partilha, escuta, afeto, como alude Colomer (2007):

Compartilhar, é uma ideia essencial, mas os meninos e as meninas necessitam de outras coisas: tempo na aula para praticar a leitura individual e rotinas cotidianas para que “lembrem” que podem pegar um livro e não o controle remoto da tevê; alguém atento em equilibrar seu interesse impaciente pela história, com sua leitura lenta (alternando a leitura adulta e a da criança, por exemplo) e que lhes facilite dando o significado das palavras novas, sem remeter-lhes à demora do dicionário nesse momento; atividades organizadas em longos projetos de trabalho que dêem sentido às leituras escolares, enquanto criam expectativas sobre o modo de ler ou o grau de profundidade requerido; assim como apresentações dos livros que afastem o medo e da dúvida que o texto desconhecido sempre provoca em qualquer leitor, de tal modo que os comentários do docente ou a leitura de fragmentos pretendam, na realidade, o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço (Colomer, 2007, p. 110).

Além disso, a escuta é vista, assim, como uma importante contribuição para a formação do sujeito leitor, Bajour defende o valor da escuta nas práticas de leitura e destaca:

para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento de bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. [...] Falar dos textos é voltar a lê-los. O regresso aos textos por meio da conversa, sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação (Bajour, 2012, p. 23).

Diante do exposto acerca do valor da escuta, faz-se importante, entender segundo a autora que: “essa concepção dialógica faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo” (Bajour, 2012, p. 25).

Nesse sentido, há o papel importante dos mediadores de leitura, definido por Munita como:

Um ator que, munido de habilidades e conhecimentos de diversos campos ligados à cultura e ao trabalho social, intervém intencionalmente com o propósito de criar condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo da escrita por parte dos sujeitos que não tiveram – ou tiveram apenas parcialmente – a possibilidade de desfrutar dessas condições. Isso é feito principalmente por meio de encontros intersubjetivos nos quais ele compartilha seu próprio mundo interior (afetos, emoções, experiências de leitura) para criar o espaço de acolhimento e hospitalidade que toda mediação requer. Esse espaço, no melhor dos casos, permite que os indivíduos superem certas barreiras (biográficas e socioculturais) que os impediam de se sentirem convidados a participar de novas experiências

com a escrita, experiências cujo objetivo final é favorecer processos de mudança e construção de significado naqueles que participam da atividade mediadora (Munita, 2024, p. 93).

Ampliando ainda mais esse olhar em torno da caracterização do mediador de leitura no contexto social, Munita no texto *O sujeito leitor didático: "leitores que ensinam e professores que lêem"* (2021), tem entre seus interesses exatamente a discussão os hábitos de leitura dos professores comenta que: "estudar o professor como leitor em seu espaço pessoal tem se sustentado em uma ideia-chave: a educação literária precisa de mediadores de leitura capazes de transmitir sua própria reação pessoal (e apaixonada) com o livro e a literatura" (Munita, 2021, p. 330).

A educação literária é vista, assim, como uma importante contribuição para a formação da pessoa, segundo Colomer: "uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem" (Colomer, 2007, p. 31).

Adota em seu estudo a noção de sujeito leitor didático que reúne "a interação entre as duas dimensões, pessoal e profissional, e ajuda a focalizar a complexa dialética que caracteriza a colocação em jogo das posições de ator e mediador nas práticas de leitura, particularmente no campo literário" (Munita, 2023, p. 333).

Nesta seara, os professores têm o papel de acompanhar e orientar a leitura dos alunos caracterizados como verdadeiros instrumentos mediadores. Desta forma, segundo o autor o professor assume o papel principal de:

[...] regulador da atividade das crianças e organizador do ambiente em que esta se desenvolve, o professor multiplica suas intervenções, que vão desde o planejamento

de espaços para confrontar interpretações, passando pela reflexão metacognitiva, pela sistematização de conhecimentos até garantir o acesso a uma ampla diversidade de textos e que favoreçam a participação em circuitos reais de circulação e mediação da literatura (Munita, 2024, p. 100).

Além disso, levamos em consideração o conceito de mediação da leitura na perspectiva do letramento literário exposto por Novaes (2023), o qual pode ser definido como: ‘atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou que estabeleça as condições apropriadas para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor’ (Novaes, 2023, p. 54).

Faz apontamentos relevantes acerca dos tipos de mediadores caracterizado por mediador monológico (“caracterizado por uma expectativa de participação ativa e dominante na construção das estratégias de produção dos sentidos para o leitor” (p.65). Já o mediador oculto (“é aquele que pode ser caracterizado por uma participação indireta, sem uma presença perceptível, favorecendo, em sua totalidade, a produção de sentidos pelo próprio leitor” (p. 65). No texto de Novaes (2023), o mediador dialógico são aqueles:

[...] que ainda fazem da produção de sentidos uma festa, atuando como animadores de leitura; os intuitivos que se organizam durante a atividade de mediação; os altamente técnicos, com forte planejamento e riqueza de detalhes; além dos performáticos, que fazem do gesto de leitura uma encenação artística (Novaes, 2023, p. 65).

Nesta esteira, Lázaro (2009) contribui com um importante encaminhamento, quando afirma que:

A formação de professores, bibliotecários, de agentes culturais enquanto sujeitos leitores. Somente um leitor efetivo, entusiasmado e convicto pode assumir o grande desafio de formar outros leitores emancipados, críticos, sensíveis, envolvendo toda uma comunidade e contribuindo para mudar a realidade deste país. O prazer da

leitura, sabemos, é contagiante e é preciso que todos os profissionais que participam da educação sejam capazes não apenas de desfrutar deste prazer, mas também trabalhar para que nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos acessem a chave que abre as portas do mundo da leitura e da escrita como expressão e construção de subjetividades livres e autônomas (Lázaro, 2009, p. 10).

Destacamos dessa proposta uma apreensão importante aos autores e, conseqüentemente, ao que temos defendido neste texto: considerando a mediação um objeto que assume a responsabilidade pela promoção de laços afetivos entre leitores e formadores de leitores. Entendemos, assim, que o trabalho com a promoção da leitura pode ser entendido com um conjunto de contribuições teórico-aplicadas endereçadas aos professores e demais agentes de leitura.

A LEITURA LITERÁRIA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA

Adotamos como pilares para as considerações sobre leitura literária no contexto escolar as contribuições de Rezende (2013), Paulino (2014), Amorim et al (2022), dentre outros/as pesquisadores/as que tem dedicado atenção à temática aqui abordada.

A preocupação com a formação de leitores literários na escola representa um dos maiores desafios aos professores/as de Língua Portuguesa, que remete segundo Amorim: “aqueles leitores que, quando leem, sofrem, riem, se engasgam, têm arrepios, sentem sua vida se misturar com o que está sendo lido” (Amorim, 2022, p. 39). Para Paulino (2014), a leitura se diz literária quando constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa.

Advogamos que o trabalho com a leitura literária na escola precisa ser prazeroso e necessita ser ampliado, uma vez que este é um espaço privilegiado e, certamente, o único, para que os/as alunos/as interajam com os textos literários. Dentro deste contexto, observamos a oficialização de documentos que buscam compreender o que se apresenta como leitura literária, texto literário e literatura.

Um olhar retrospectivo nos faz ver que, a partir das OCEM (2006) e dos PCN (1990), a leitura literária torna-se ausente tanto nos PCN quanto na BNCC. Segundo Amorim et al., o termo leitura literária não traz uma definição ou uma explicação sobre o conceito. No que toca a leitura literária, houve um processo de esvaziamento, de modo que a BNCC não apresenta discussões consistentes que vão nortear as tarefas docentes.

No capítulo *O ensino de literatura e a leitura literária* Rezende (2013) faz o levantamento dos seguintes questionamentos: "o que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura?" e "o que se ensinaria se de fato se ensinasse literatura?"

No texto a autora procura indicar a possibilidade de introduzir mudanças no ensino brasileiro, ou seja, "que os textos literários pudessem de fato ser apropriados pela escola como conteúdo de ensino" (Rezende, 2013, p. 106). De acordo com a autora: "trata-se de um deslocamento considerável ir do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno". Rezende (2013), ao contribuir com essa reflexão, aponta que do ponto de vista da prática escolar, a problemática do ensino da literatura passa a ser a experiência da leitura literária e a reflexão essas que podem se mediadas e sociabilizadas no espaço escolar.

Tendo em vista essas considerações, argumentamos sobre a possibilidade de pensarmos nas interfaces entre formação de professores/as, mediação e a prática escolar no que se refere ao trabalho com a leitura literária.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MEDIAÇÃO DE LEITURA

A problemática da formação de professores e, por conseguinte, de sujeitos-leitores torna-se um dos pontos centrais de nossa discussão. Para o estudo do lugar e do significado da leitura na vida profissional de professores guiamo-nos por Foucambert (1994), Silva (1991) dentre outros, que têm debruçado sobre o tema.

Nas pesquisas que se debruçam sobre a leitura e a formação do leitor (Retratos da Leitura no Brasil, 2024), revelam a centralidade do professor como pessoas que influenciaram o gosto pela leitura. A pesquisa aponta que, sobre influências e formação leitora sobressai a presença ou responsável do sexo feminino.

A respeito da memória afetiva Alberto Manguel em *No bosque do espelho* (2000) remete a identidade leitora do professor Rivadavia, seu partilhamento e apreço pela literatura. Segundo o ensaísta argentino, essa iniciação é atribuída a figura do professor:

[...] Então, no primeiro dia de nosso segundo ano do segundo grau, um novo professor entrou na classe. Vou chama-lo de Rivadavia. Ele entrou, mal falou boa tarde, não nos disse sobre o que seria o curso ou quais eram suas expectativas, e, abrindo um livro, começou a ler algo que começava mais ou menos assim: “Diante da porta, um porteiro está de guarda. Desse porteiro aproxima-se um homem do campo que implora ser admitido à Lei. Mas o porteiro diz que não pode admitir o homem naquele momento...” Jamais tínhamos ouvido falar de Kafka, não sabíamos nada sobre parábolas, mas naquela tarde as comportas da literatura se abriram para nós. Aquilo não tinha nada a ver com os trechos áridos de clássicos que devíamos estudar em nossas seletas de quinta e sexta séries; aquilo era misterioso e rico, e tratava de coisas tão pessoais que jamais confessaríamos que tinham

a ver conosco. Rivadavia lia para nós Kafka, Cortázar, Rimbaud, Quevedo, Akutagawa; mencionava o que os críticos estavam escrevendo, e citava Walter Benjamin, Merleau-Ponty e Maurice Blanchot; nos encorajou a ver *Tom Jones*, embora fosse proibido para menores; nos contou que um dia ouvira Lorca recitar seus poemas em Buenos Aires, “com uma voz cheia de romãs”. Mas, sobretudo, nos ensinou a ler. Não sei se todos aprenderam, provavelmente não, no entanto ouvir Rivadavia nos guiar por um texto, pelas relações entre palavras e memórias, ideias e experiências, estimulou-me a adquirir o vício da página impressa, do qual nunca mais me libertei. Minha maneira de pensar, de sentir, a pessoa que eu era no mundo e aquela outra pessoa, mais turva, que eu era sozinho comigo mesmo, nasceram, em grande medida, naquela primeira tarde em que Rivadavia leu para nossa turma (Manguel, 2000, p. 185).

A esse respeito, salientamos o papel fundamental que o professor desempenha na formação do leitor, desse modo, intentamos, nesta seção, sinalizar nosso olhar acerca da identidade leitora e formação do professor. Posto isso, tomamos como exemplo o caso do escritor Alberto Manguel, que relata sua experiência leitora incentivada pelo professor Rivadavia.

No tocante a importância atribuída às imagens de professores que atuam como mediadores e das marcas inscritas na vida dos estudantes. Pennac realça que, a transmissão leitora passa pela iniciativa do professor partilhar sua própria felicidade de ler.

São muitos olhares e perspectivas que tematizam a formação e atuação docente. Encontramos um abrangente e diversificado painel de estudos voltados em torno do papel do professor-leitor. Os pesquisadores que se dedicam à formação de professores têm buscado, em suas pesquisas, diferentes abordagens que possibilitem uma aproximação dos processos pelos quais os professores se constituem como profissionais.

Ao colocar o docente no centro do processo, Nóvoa (1992) defende o resgate do saber emergente da experiência pedagógica dos professores, por meio de levantamentos e reflexões sobre os momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais. O reconhecimento do professor como pessoa provoca a busca por “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhe um sentido no quadro de suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Ao incluir a dimensão pessoal e profissional no debate sobre a formação de professores, o autor ressalta a necessidade de uma valorização das características e sentimentos da pessoa do professor, enfatizando-os como aspectos que podem exercer influência marcante na vida profissional:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino[...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o ‘eu’ profissional do ‘eu’ pessoal (Nóvoa, 1992, p. 17).

Pensando na formação e mediação escolar, Pietri (2007), reconhece ser a mediação do professor fundamental para a formação de leitor proficiente, pois ele “ocupa o mesmo lugar do editor em seu trabalho histórico de formação de objetos e de práticas de leitura” (Pietri, 2007, p. 54). Nessa ótica, considera algumas possibilidades para o trabalho com a leitura em sala de aula, nesse caso, segundo o autor, importa reconhecer um interlocutor e seus objetivos, desenvolver estratégias de leitura, elaborar e testar hipóteses adequadas.

Por esse motivo, a mediação do professor é fundamental, isso significa que,

Para o leitor em formação, é preciso que os objetivos de leitura sejam estabelecidos pelo professor, o que implica, em primeiro lugar, na escolha adequada dos textos a serem lidos em sala de aula. Se essa escolha é feita pelo livro didático, mas pelo professor, este passa a ocupar então o papel principal na mediação entre o leitor e o texto. A vantagem de a mediação entre o aluno e o texto ser feita pelo professor é que este tem a possibilidade de conhecer previamente o aluno e escolher textos adequados aos interesses e competências que esse leitor em formação possui (Pietri, 2007, p. 54).

Acerca das intervenções propostas pelo autor considera que “a mediação do professor se faz, assim, no momento de prever que outras leituras serão necessárias para fundamentar a leitura do(s) texto(s) lido(s) em sala de aula (Pietri, 2007, p. 55).

Também Silva (1998) é bastante enfático ao apontar a centralidade do professor-leitor na promoção do gosto da leitura entre os alunos:

O professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com os livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar e instalar programas que venham a transformar, para melhor, os atuais procedimentos voltados ao ensino da leitura (Silva, 1998, p. 69).

Maria (1994) sublinha a relevância do exemplo do professor na formação do aluno-leitor:

Para acompanhar o processo de formação do aluno-leitor, é indispensável que o professor tenha construído ou esteja construindo, para si próprio, uma “história de leitor”. É necessário que ele esteja, a cada momento, lendo e

relendo a realidade à sua volta: nas páginas dos textos literários, a realidade recriada pela ficção, nas páginas dos jornais e outros veículos informativos, a realidade realisticamente mostrada sob os próprios olhos, o tecido espesso da vida que se vive a cada dia (Maria, 1994, p. 117).

Para Silva (1991, p. 50), o papel do professor é o de desencadear uma ação que proporcione ao aluno três movimentos de consciência, que são: constatar, cotejar (refletir) e transformar, possibilitando ao aluno a interação com o texto e a atribuição de significados, a partir de suas histórias e de suas experiências.

Na perspectiva dos autores aqui discutidos, a escola e o professor constituem os principais responsáveis pela promoção da leitura. Para isso, é necessário apenas que os professores demonstrem uma convivência harmoniosa com os livros. À escola cabe criar ambientes leitorizadores com uma variedade de gêneros textuais, para permitir interações com a cultura escrita.

Para formar o leitor, vários fatores são importantes; porém, o papel do professor é imprescindível. Ele precisa gostar de literatura, tornar-se um leitor efetivo, capaz de dialogar com muitos textos, a fim de descobrir as nuances e decifrar, através do cruzamento de seus vários elementos, a sua plurissignificação. Só assim ele poderá transmitir aos alunos o seu entusiasmo como estímulo pela leitura.

Por meio de seus exemplos, os professores influenciam positivamente a história de leitura dos alunos. Criando ambientes afetivos positivos, os professores criam leitores entusiásticos, conforme coloca Dwyer e Dwyer (2001):

Os professores devem criar dentro de cada sala de aula uma atmosfera positiva, uma forma de vida que conduza o aluno ao encontro da leitura através do afeto positivo. Os professores positivos são realísticos, mas sempre procuram o melhor em seus alunos. Esses profissionais são professores competentes, em constante luta para

aprimorar suas habilidades. Eles percebem que afeto positivo, juntamente com um alto nível de capacidade de ensino, promove o máximo desempenho de seus alunos (Dwyer; Dwyer, 2001, p. 86).

Cabe à escola colocar o aluno em contato com textos e gêneros significativos e variados, levá-los a refletir sobre os usos da escrita, como se pode ler na seguinte recomendação de Foucambert (1994):

A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais. A formação de docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção, etc (Foucambert, 1994, p. 10).

Para alcançar os objetivos de formar leitores críticos e competentes, a escola não pode continuar inspirando-se em práticas de leitura apenas reprodutoras. Para o encaminhamento pedagógico da leitura na escola, também há de ser considerado o conceito de "leiturização" proposta por Foucambert, que visa a criar as condições de uma prática não mais centrada no alfabetizado, mas no leitor. Para Foucambert (1994), leiturização é:

Muito mais do que ensinar as convenções e usos da escrita; é isto sim, levar os indivíduos, desde a mais tenra idade (a partir de dois anos), a se situarem, compreendendo e inteligindo as diferentes linguagens que fazem circular os sentidos numa sociedade, incluindo, logicamente, os textos verbais escritos, em seus diferentes tipos de organização (Foucambert, 1994, p. 31).

Também Larrosa (1998), numa outra perspectiva, aponta caminhos para uma pedagogia da leitura que seja o reverso daquela

dogmática que seleciona o texto, determina a relação legítima com o texto, controla essa relação e determina hierarquicamente o valor de cada uma das realizações concretas da leitura (Larrosa, 1998). Na direção oposta à didatização da leitura, o autor nos convida a imaginar uma prática que tornaria impossível a transmissão de um sentido único:

Para isso, a seleção dos textos deve privilegiar sua 'multivocalidade', su 'pluri-significatividade' e sua abertura: o comentário dos textos que deve destinar-se a multiplicar suas possibilidade de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser impulsionada pelo jogo excêntrico de textos plurais e, em cada texto, pela manutenção, - e de modo que esteja como que dividido contra si mesmo - da diferença e da tensão entre sua leitura poética e sua leitura hermenêutica (Larrosa, 1998, p. 164).

Fica claro, assim, que para formar leitores, o professor precisa de um convívio significativo e afetivo com a leitura. Para formar leitores, o professor, necessita antes, como lembra Zilberman (2016): "Creio que o mais importante é o ser humano entender-se leitor, sendo essa condição parte de sua natureza (p. 22). Além de sua condição leitora, o professor deve também exercitar sua afetividade e paixão com a literatura tem em sua vida, guiando seus alunos nessa travessia amorosa.

E, nessa perspectiva, expressamos a importância do professor mediador, ressaltamos a importância do afeto em contexto de mediação. Nessa perspectiva inspiramos nas falas de bell hooks quando diz:

A afeição é apenas um dos ingredientes do amor. Para amar verdadeiramente, devemos aprender a misturar vários ingredientes - cuidado, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta (hooks, 2021, p. 47).

E a reflexão de hooks reforça, por sua vez, a importância do afeto. A partir de nossa experiência com a mediação de leitura ressaltamos que para formar o sujeito leitor devemos promover o encontro afetivo, amoroso e acolhedor entre o leitor e livro. Esse vínculo também é reforçado por Petit que diz: “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (Petit, 2008, p. 161).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que discutimos ao longo deste texto, acreditamos na relevância do professor na formação de leitores. Em nosso entendimento, o professor deve ter claro para si os objetivos de sua própria prática enquanto formador e incentivador da leitura. É preciso que ele possua uma concepção social e política dos efeitos que o seu trabalho pode desempenhar junto aos alunos.

Para formar o leitor, vários fatores são importantes; porém, o papel do professor é imprescindível. Ele precisa gostar de literatura, tornar-se um leitor efetivo, capaz de dialogar com muitos textos, a fim de descobrir as nuances e decifrar, através do cruzamento de seus vários elementos, a sua plurissignificação. Só assim ele poderá transmitir aos alunos o seu entusiasmo como estímulo pela leitura.

Bamberger (1995), preocupado com a questão da influência do professor do aluno leitor, assim se expressa:

Os professores que ministram aos alunos “pequenas doses” da importância da leitura todos os dias – em seu encontro com a literatura, como apoio ao trabalho escolar e aos interesses pessoais dos alunos em todos os assuntos escolares –, os professores que procuram dar eficácia a essas pequenas “doses de hábito” nas atividades diárias das horas de lazer e como tarefa de casa, os professores

que assim procedem sistematicamente durante toda a carreira escolar da criança, sem forçar, mas com naturalidade, terão acostumado, de tal maneira, a maioria dos alunos a trabalhar com livros que eles não desistirão mais tarde (Bamberger, 1995, p. 74).

Tendo em conta essa ideia, é possível depreender, com alta dose de hábito diário, que somente assim o professor poderá desempenhar o seu papel, tão natural e desejável em todos os níveis de ensino, o de mediador da leitura dos variados tipos de textos que se colocam à disposição de seus alunos ao longo da trajetória escolar, daí a importância do professor em assumir a responsabilidade pela promoção dos laços afetivos entre leitores e leituras.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marcel Álvaro; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tiago Cavalcante da. (orgs.) **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CARDOSO, Beatriz. **Mediação literária na Educação Infantil**. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>. Acesso em: 18 fev.2025.
- DWYER, Evelyn; DWYER, Edward. Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura. In: **Incentivando o amor pela leitura**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ETCHEMAITE, Fabiola. Prólogo. *In*: MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 6**. São Paulo. Imprensa Oficial, Instituto Pró-Livro, 2024.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LÁZARO, André. Prefácio. *In*: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

MARIA, Luzia de. Constituição do leitor. *In*: **Leitura, saber e cidadania**. Simpósio Nacional de Leitura. Rio de Janeiro: Proler, 1994.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador (a)**: mediação e formação de leitores. Tradução Dolores Prades. Salvador: Solisluna, 2024.

PAULINO, G. Leitura Literária. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 28/3/2024

NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.) **Leitura da literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Entrevista com Regina Zilberman. **Revista Cerrados**: v. 25 nº 42, Universidade de Brasília, 2016, p. 20-26.

Rosemar Eurico Coenga

Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN). Integra o GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL

2

*Ivonete de Souza Susmickat Aguiar
Tiago Pereira Aguiar Susmickat*

**A LITERATURA
MARGINAL-PERIFÉRICA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS (EJA):
UMA PROPOSTA DE TRABALHO
COM OS CONTOS DE SACOLINHA**

RESUMO:

O capítulo propõe uma proposta de trabalho com a literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), explorando contos do escritor Sacolinha, pseudônimo literário de Ademiro Barbosa, representante da literatura marginal-periférica contemporânea. A proposta organiza-se em torno de cinco contos extraídos da obra "85 letras e um disparo" e foi planejada tendo como público as turmas de EJA correspondentes ao Ensino Médio, podendo, no entanto, ser desenvolvida em turmas do Ensino Fundamental da modalidade. A fim de contextualizar e justificar a proposta sugerida, o texto discute, brevemente, sobre o lugar da literatura na escola. Posteriormente, destaca as potencialidades das produções marginais-periféricas em sala de aula de EJA, modalidade que atende, em sua maioria, jovens, adultos e idosos advindos das classes populares, defendendo que o trabalho com a literatura marginal-periférica pode abrir caminhos de reconhecimento, identificação e afiliação desses/as estudantes com a produção literária, auxiliando no desenvolvimento de competências leitoras e no desenvolvimento do letramento literário nessa modalidade da Educação Básica. Por fim, descreve estratégias de exploração dos contos selecionados de Sacolinha, sugerindo atividades nas etapas de pré-leitura, durante a leitura e depois da leitura dos textos.

Palavras-chave: literatura marginal-periférica; EJA; contos de Sacolinha.

INTRODUÇÃO

Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica, divulgado na Semana de Arte Moderna da Periferia, realizada em São Paulo, em 2007, ano em que se comemorou os 85 anos da Semana de Arte Moderna, declarou:

A Periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor. Dos becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune. Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros. [...] A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza. A favor do batuque da cozinha que nasce na cozinha e sinhá não quer. Da poesia periférica que brota na porta do bar. [...] Da Literatura das ruas despertando nas calçadas. A Periferia unida, no centro de todas as coisas (Vaz, 2011, p. 51).

A Semana de Arte Moderna da Periferia se organizou com o intuito de visibilizar a cultura produzida na periferia, em um movimento reverso de divulgação e fomento das artes: da periferia para o centro. Músicas, artes plásticas e literatura estiveram presentes na semana, tendo como ponto em comum o fato de serem manifestações artísticas produzidas dentro da periferia por indivíduos periféricos, explorando seus saberes, vivências, realidades, experiências, anseios, expectativas, sonhos e esperanças. Em resumo, as produções marginais-periféricas evidenciaram as realidades da periferia vistas de dentro da periferia.

Dentre essas manifestações artísticas que compuseram a Semana de Arte Moderna da Periferia, interessa-nos, neste texto, especialmente a literatura marginal-periférica. Essa expressão, em linhas gerais, busca designar o fazer literário que está à margem do cânone, do mercado editorial e dos grandes centros de produção e de circulação da literatura, “[...] dando voz a sujeitos marginalizados

não apenas como objetos de uma literatura, mas como produtores dela” (Sales, 2019, p. 60).

A concepção de literatura marginal explorada nesse capítulo foi discutida por Ferréz, autor de “Capão Pecado” (2000), e divulgada, inicialmente, através do “Manifesto de abertura: Literatura Marginal”, publicado na “Revista Caros Amigos”, no suplemento literário intitulado “Literatura Marginal – A cultura da Periferia – Ato I” (Ferréz, 2001). Conforme o autor, “A Literatura Marginal, sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, de grande poder aquisitivo” (Ferréz, 2002, 02).

Reconhecendo a relevância das produções marginais-periféricas e que o trabalho com o texto literário na escola esgota-se, muitas vezes, em fragmentos e/ou simulacros de textos canônicos, havendo um silenciamento de vozes periféricas que, também, falam na e através da produção literária, busca-se, nesse capítulo, descrever uma proposta de trabalho com a literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), etapa correspondente ao Ensino Médio. Tal proposta organiza-se em torno de cinco contos extraídos da obra “85 letras e um disparo”, do escritor Sacolinha, representante da literatura marginal-periférica contemporânea.

A seleção dessas produções literárias para exploração em turmas de EJA ancora-se na percepção de que a produção marginal-periférica, representada pela escrita de Sacolinha, pode ser um importante recurso no processo de ensino-aprendizagem dos/das estudantes jovens, adultos e idosos atendidos pela EJA, oriundos, em sua maioria, das camadas populares, historicamente marginalizadas, criando oportunidades para que esses/as estudantes (re)conheçam suas realidades, suas lutas, seus sonhos, caminhos possíveis e a si mesmos/as por meio da literatura.

Outro aspecto que justifica a proposta consiste na possibilidade desse trabalho auxiliar no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes, uma vez que haverá, acredita-se, uma maior afiliação com os textos lidos, considerando que são textos que dialogam diretamente com as realidades e vivências dos/as estudantes jovens, adultos e idosos, favorecendo o desenvolvimento do letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa na EJA.

A fim de contextualizar e justificar a proposta de trabalho sugerida, o texto discute, brevemente, sobre o lugar da literatura na escola, destaca as potencialidades das produções marginais-periféricas em sala de aula de EJA e, por fim, descreve estratégias de exploração dos contos selecionados de Sacolinha, sugerindo atividades nas etapas de pré-leitura, durante a leitura e depois da leitura dos contos, com base nas estratégias postuladas por Solé (1998).

QUE LUGAR A LITERATURA OCUPA NA ESCOLA?

A literatura esteve presente nos processos educativos, antecedendo a existência da instituição escolar, associada às diversas circunstâncias sociais, culturais e históricas de cada tempo. De modo geral, a leitura literária esteve intrinsecamente ligada ao domínio linguístico dos padrões canonizados pelos poetas (Zilberman, 2009), atuando como “[...] sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura” (Brasil, 2006, p. 51).

Além disso, a literatura vinculou-se não apenas ao modelo de escrita considerado ideal, mas, também, aos modelos de condutas tidos como adequados, transmitindo regras e princípios individuais

e sociais. Assim, o ensino de literatura na escola do passado estabelecia como parâmetro a ser absorvido pelos leitores determinado conjunto de autores e obras responsável pela introdução do sujeito na instância social cultivada pela tradição, afinal “Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (Candido, 2004, p. 175).

Com a garantia constitucional do direito à educação para todos e a ampliação do acesso à escolarização para a classe trabalhadora, diversificam-se os interesses no âmbito do conhecimento, do ensino e da aprendizagem da literatura. Cosson (2012) analisa que o ensino de literatura assume diferentes dimensões na escola, a depender dos níveis de ensino. No Ensino Fundamental, a literatura aparece diluída em gêneros que apresentem linguagem e temática consideradas adequadas a cada série. Prioriza-se textos mais curtos, restringindo-se, cada vez mais, o trabalho com a literatura a “[...] atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura” (Cosson, 2012, p. 21), que envolvem a elaboração de resumos e o preenchimento de fichas de leitura.

No Ensino Médio, o ensino de literatura limita-se, em linhas gerais, ao estudo historicista e biografista de períodos, obras e autores.

Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários [...]. Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral, e, quando isso acontece, segue-se o roteiro do ensino fundamental, com preferência para o resumo [...] (Cosson, 2012, p. 22).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à etapa do Ensino Médio, reforça a constatação de Cosson (2012), afirmando que “Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” (Brasil, 2018, p. 499).

Reconhecendo essa posição secundária ocupada pelo texto literário no Ensino Médio, a BNCC aponta a necessidade de retomada do texto literário como ponto central do trabalho com a literatura na escola e a urgência de que os/as estudantes tenham maior convívio com a leitura literária, considerando que

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (Brasil, 2018, p. 499).

Arelado a esse movimento de necessária realocação do texto literário na sala de aula, de modo que essa produção ocupe posição central nas aulas de literatura, e no reconhecimento das potencialidades formativas da leitura literária, esse capítulo tece uma proposta de trabalho com o gênero conto, a partir de textos do escritor marginal-periférico Sacolinha.

POTENCIALIDADES DA LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

As produções literárias marginais-periféricas ao passo que representam um grito de direito à fala dado pelos escritores que querem se fazer ouvir e não mais ser silenciados, “Cala a boca uma porra, agora a gente fala, agora a gente canta e na moral agora a gente escreve” (Ferréz, 2005, p. 9), representam, também, a busca pelo reconhecimento desse grito como literatura, com valores

estéticos, formais, semânticos, e não, apenas, como relato, testemunho, autobiografia e congêneres.

Nessa perspectiva, parece-nos pertinente a discussão de Dalcastagnè (2012, p. 17-19) sobre o lugar de fala do escritor no campo literário. Para ela, ao concebermos a literatura como uma forma de representação das relações estabelecidas socialmente, não podemos deixar de questionar sobre o acesso à voz e sobre os problemas referentes à representação das diferentes vozes sociais que permeiam a sociedade e as produções literárias. Quem é autorizado a falar? Quem essa voz que fala representa? De que lugar ela fala? Quais são as vozes silenciadas historicamente e ainda hoje?

Conforme Dalcastagnè (2012, p. 17), "O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a eles, vozes que buscam falar em nome deles, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus integrantes". É nesse sentido que o movimento de autores marginais-periféricos se situa. Ferréz, no Manifesto "Terrorismo Literário", declarou:

Estamos na rua loco, estamos na favela, no campo, no bar, nos viadutos, e somos marginais mas antes somos literatura, e isso vocês podem negar, podem fechar os olhos, virar as costas, mas, como já disse, continuaremos aqui, assim como o muro social invisível que divide este país. Jogando contra a massificação que domina e aliena cada vez mais os assim chamados por eles de "excluídos sociais" e para nos certificar de que o povo da periferia/favela/gueto tenha sua colocação na história, e que não fique mais quinhentos anos jogado no limbo cultural de um país que tem nojo de sua própria cultura, a literatura marginal se faz presente para representar a cultura de um povo, composto por minorias, mas em seu todo uma maioria. Mas estamos na área, e já somos vários, estamos lutando pelo espaço para que no futuro os autores do gueto sejam também lembrados e eternizados, mostramos as várias faces da caneta que se faz presente na favela, e pra representar o grito do verdadeiro povo brasileiro, nada mais que

os autênticos. Hoje não somos uma literatura menor, nem nos deixamos taxar assim, somos uma literatura maior, feita por maiorias, numa linguagem maior, pois temos as raízes e as mantemos (Ferréz, 2005, p. 10).

Inspirado pelo fazer literário de escritores como Plínio Marcos, José Antônio e Carolina Maria de Jesus, autores marginais, porque localizados “[...] à margem do sistema, já que falavam de um outro lugar com voz que se articulava de uma outra subjetividade” (Ferréz, 2002, p. 02), o movimento rotulado, inicialmente, como Literatura Marginal, contou com a publicação de três edições da “Revista Caros Amigos”, organizadas pelo escritor Ferréz e intituladas, respectivamente, “Literatura Marginal – A cultura da periferia – Ato I”, “Literatura Marginal – A cultura da periferia – Ato II” e “Literatura Marginal – A cultura da periferia – Ato III”.

Nessas edições, inúmeros escritores divulgaram suas produções, em forma de contos, poemas e crônicas. Em comum, autores com perfis sociológicos similares, temas do cotidiano da periferia e uma forte crítica social permeando cada linha, cada verso. Sobre a organização dessas edições compostas somente por autores marginais, Ferréz, no texto “Contestação”, contestou:

Como sempre acontece a todo movimento feito por pessoas que estão “à margem” as críticas vieram aos montes também, fomos taxados de bairristas, de preconceituosos, de limitados, e de várias outras coisas, mas continuamos batendo o pé, cultura da periferia feita por gente da periferia e ponto final, quem quiser que faça o seu, afinal quantas coleções são montadas todos os meses e nenhum dos nossos é incluído? A missão que todo movimento tem não é de excluir, mas sim de garantir nossa cultura, então fica assim, aqui é o espaço dos ditos excluídos, que na verdade somam quase toda a essência do gueto (Ferréz, 2004, p. 02).

Posteriormente às edições da “Revista Caros Amigos”, diversas obras foram lançadas, dentre elas “Graduado em Marginalidade”

(2005), de Sacolinha, "Vão" (2005), de Allan da Rosa, "A poesia dos deuses inferiores: a biografia poética da periferia" (2005), de Sérgio Vaz. Além disso, a "Editora Global", atenta à repercussão das produções literárias marginais, de 2007 a 2012, publicou, sob o selo "Literatura Periférica", oito obras, a saber, "Colecionador de pedras" e "Literatura, pão e poesia", de Sérgio Vaz, "Da Cabula", de Allan da Rosa, "De passagem mas não a passeio", de Dinha, "A rima denuncia", de GOG, "Cela forte", de Luiz Alberto Mendes, "Guerreira", de Alessandro Buzzo e "85 letras e um disparo", de Sacolinha, obra selecionada para compor a proposta de trabalho com a literatura na EJA, apresentada nesse capítulo.

Nascimento (2006) caracteriza os escritores representantes da literatura marginal-periférica contemporânea como moradores de bairros localizados em zonas periféricas, majoritariamente homens, ligados ao movimento hip hop e/ou engajados em projetos culturais e sociais, que produzem uma literatura voltada, preferencialmente, para as realidades da vida na periferia: a rotina de trabalho e lazer, os problemas sociais, como a violência e a precariedade das moradias, as relações estabelecidas no cotidiano do gueto.

O perfil sociológico dos/as autores marginais-periféricos dialoga com os perfis dos/as estudantes da EJA, no Brasil. Segundo Arroyo (2008, p. 221), os sujeitos da EJA são, em sua maioria, jovens, adultos e idosos "[...] trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos [...]", que tiveram suas trajetórias formativas e escolares atravessadas pelo trabalho precoce, pela precarização de suas condições de existência, pelo abandono escolar, dentre outras vivências.

Definida como uma modalidade da Educação Básica destinada a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não puderam continuar os estudos escolares de nível fundamental e médio na idade própria (Brasil, 1996), a EJA atende, em sua maioria, jovens, adultos e idosos advindos das zonas periféricas, que retornam à escola, com diferentes objetivos de vida e de formação. Nessa

perspectiva, as discussões tecidas nesse capítulo ancoram-se na ideia de que o trabalho com a literatura marginal-periférica pode abrir caminhos de reconhecimento, identificação e afiliação desses/as estudantes com a produção literária, auxiliando no desenvolvimento de competências leitoras e no desenvolvimento do letramento literário nessa modalidade da Educação Básica.

A história de vida do escritor selecionado se entrecruza, por exemplo, com muitas histórias de vida e formação de estudantes da EJA: Sacolinha, pseudônimo de Ademiro Alves, autodeclarado negro, criado pela avó e estudante de escola pública, começou a trabalhar aos 9 anos de idade, como cobrador de lotação, panfletou nos faróis de São Paulo, trabalhou como empacotador em supermercado e como assistente administrativo em um projeto social voltado para crianças e adolescentes em conflito com a lei (Nascimento, 2006).

Aos 21 anos, foi convidado para trabalhar na Secretaria de Cultura de Suzano. Sacolinha militou ativamente em diferentes movimentos sociais e culturais, dentre eles o movimento negro. Militou, também, em dois movimentos voltados para literatura: o “Rastilho”, sarau semanal organizado pelo Centro Cultural de Suzano, e o “Literatura no Brasil”, organizado pelo escritor desde 2002, tendo como objetivos principais a divulgação da produção literária de autores diversos e o fomento à leitura (Nascimento, 2006).

A obra “85 letras e um disparo”, que teve sua segunda edição publicada em 2007, pela Global Editora, é composta por 19 contos. Dentre esses, 5 foram selecionados para a proposta de trabalho que ora se apresenta: “Yakissoba” retrata a trajetória de um escritor que tenta vender os seus livros, oferecendo-os pela cidade, e, como resposta, obtém incessantes não; “Badola” apresenta-nos um jovem considerado como o garoto mais bobo da sala de aula, que se envereda por caminhos que o conduzem a uma morte trágica; “Reflexões de um mendigo” tematiza a luta de um homem contra o consumismo desenfreado do mundo atual; “Medo em família” retrata o temor de

uma família da periferia de que o filho mais novo se envolvesse com o mundo do crime e das drogas. Temor tão grande que, na tentativa de prevenir um mal, outro maior é provocado; “O aluno que só queria cabular aula” traz a história de um garoto que, ao tentar cabular uma aula, em mais um dia de tédio na escola, traça o fim da própria vida.

A seção seguinte apresenta proposta de trabalho para exploração dos contos de Sacolinha, em salas de aula da EJA, sem a pretensão de servir como receituário para o planejamento do/a professor/a. Trata-se, então, de sugestões possíveis de serem ajustadas, incrementadas e adequadas às realidades e interesses de docentes que desejem trabalhar com a literatura marginal-periférica com jovens, adultos e idosos.

PROPOSTA DE TRABALHO COM OS CONTOS DO ESCRITOR SACOLINHA: A LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA EM CENA NA SALA DE AULA

De modo resumido, a proposta busca explorar contos produzidos pelo escritor Sacolinha, a fim de fomentar o (re)conhecimento da produção literária do escritor e da literatura marginal-periférica brasileira, dando ênfase às vozes que falam nos contos trabalhados. Para isso, a proposta tem como **objetivos**:

- a. conhecer a produção literária de Sacolinha, através da leitura de contos do autor;
- b. compartilhar impressões sobre as leituras realizadas, estabelecendo possíveis diálogos entre os textos e as experiências de vida dos/as leitores/as;

- c. refletir sobre as vozes que falam nos contos e sobre a visibilidade dessas vozes nas produções marginais-periféricas.

A partir da delimitação dos contos e dos objetivos traçados, a proposta descrita a seguir foi planejada tendo como público as turmas de EJA correspondentes ao Ensino Médio, podendo, no entanto, ser desenvolvida em turmas do Ensino Fundamental da modalidade. A proposta envolve sugestões de atividades a serem realizadas antes da leitura, durante e após a leitura, considerando estratégias de leitura discutidas por Solé (1998).

1. ETAPA DE PRÉ-LEITURA:

- Converse com os/as estudantes sobre a capacidade humana de narrar e de contar histórias.
- Faça um levantamento de quais histórias eles já ouviram e/ou já contaram.
- Relembre com os/as estudantes algumas dessas histórias.
- Questione: as histórias que vocês já ouviram mantêm alguma relação com as experiências já vivenciadas por vocês? Quais experiências vivenciadas poderiam ser contadas em uma narrativa?
- Compartilhe imagens que dialoguem com as temáticas retratadas na escrita de Sacolinha, a exemplo de imagens do cotidiano da periferia e da classe trabalhadora.
- Comente coletivamente as imagens apresentadas e questione se os/as estudantes conhecem histórias que se relacionem com os textos imagéticos analisados.
- Apresente coletivamente os títulos dos contos de Sacolinha a serem trabalhados no decorrer da semana.

- Explore com os/as estudantes, a partir dos títulos dos contos, previsões e hipóteses sobre o que eles/elas acham que vão ler.
- Registre na lousa algumas das previsões e hipóteses apontadas pelos/as estudantes.
- Explique, a partir dos diálogos estabelecidos, que a turma trabalhará com o gênero conto, que se caracteriza, em linhas gerais, por apresentar narrativa breve, poucos personagens e foco em um acontecimento/assunto predominante.
- Destaque que a turma conhecerá contos do escritor Sacolinha e faça uma breve apresentação do escritor, pontuando os principais pontos de sua história de vida e de sua relação com o universo da leitura e da escrita.

2. ETAPA DE LEITURA:

- Organize a turma em 5 grupos, distribuindo um conto de Sacolinha para cada grupo, inicialmente.
 - a. Organização dos estudantes em cinco grupos:
 - 1º grupo – Conto “Yakissoba”;
 - 2º grupo – Conto “Reflexões de um mendigo”;
 - 3º grupo – Conto “Medo em família”;
 - 4º grupo – Conto “O aluno que só queria cabular aula”;
 - 5º grupo – Conto “Badola”.
- Oriente que os grupos realizem uma leitura independente do conto escolhido/sorteado.
- Acompanhe os grupos, mantendo-se à disposição para trocas durante a leitura: esclarecimento de alguma dúvida sobre

o texto, compartilhamento de alguma impressão sobre a narrativa, dentre outras questões.

3. ETAPA DE PÓS-LEITURA LEITURA:

- Oriente que os grupos conversem sobre o conto lido, buscando identificar as principais impressões sobre o texto, o foco da história narrada, os possíveis diálogos que o conto mantém com a vida real, os sujeitos e as realidades que aparecem representadas no conto, dentre outras questões.
- Explique que cada grupo terá a responsabilidade de apresentar o conto lido para os demais colegas da sala, de modo criativo, buscando estimular a leitura dos contos ainda não lidos nos grupos. A apresentação do conto poderá ocorrer de formas variadas, a depender do interesse e disposição dos grupos, a exemplo de dramatização ou reconto.
- Oriente a organização dos grupos, estimulando os processos criativos dos/as estudantes.
- Após a apresentação de cada grupo, busque refletir com os/as estudantes pontos de convergência entre os cinco contos: quais vozes falam nos contos? De que lugar elas falam? Os personagens dos contos mantém alguma relação com a vida dos/as estudantes?
- Crie espaço para que, após as apresentações dos contos e discussões sobre eles, os/as estudantes possam escrever a própria narrativa, a partir de tema/acontecimento desejado.
- Oriente a escrita da narrativa autoral e, a partir dessas produções, explore aspectos da produção escrita que julgue pertinente e necessários para a turma.

- Promova momento de partilha das narrativas produzidas e de reflexão sobre as temáticas abordadas pelos/as estudantes.
- Sinalize que, nos próximos encontros, serão trabalhados outros textos de autores que dialogam com a produção literária de Sacolinha, a exemplo de textos de Sérgio Vaz e Dinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a literatura marginal contemporânea, representada nessa proposta pela obra “85 letras e um disparo” (2007), de Sacolinha, junto aos estudantes jovens e adultos do da EJA, Ensino Médio, pode se constituir como um caminho exitoso rumo à formação leitora e escritora dos educandos, uma vez que os textos dessa vertente literária, possivelmente, provocarão uma maior identificação no leitor, seja pela linguagem utilizada, mais próxima da linguagem dos jovens e adultos, seja pelos personagens cotidianos, jovens e adultos de periferia, assim como a maioria dos estudantes da EJA, ou mesmo por retratarem, de forma ficcional, realidades já vivenciadas pelos estudantes ou por alguém próximo a eles.

Levar essas produções literárias para a sala de aula não representa a negação da literatura clássica, nem a ideia de que esses textos são mais fáceis, mais simples ou mais deglutíveis para os estudantes. Não é porque a leitura dos contos de Machado de Assis, um clássico brasileiro, possa ser recebida como uma leitura complexa que o educador deve substituí-la pela leitura dos contos de Sacolinha ou de outro autor da literatura marginal. Ao contrário, a presença da literatura marginal em sala de aula, em meio às leituras dos autores clássicos, pois há lugar para ambos, representa o empenho do educador em selecionar textos e autores que suscitem temas, conflitos, sentimentos mais próximos da vida do estudante da

EJA e que o ajudem a refletir sobre o mundo e sobre o seu mundo, desenvolvendo nele a capacidade de adentrar pela complexidade da vida e das relações com o outro e com os seus próprios conflitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: **Construção Coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2008.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. MEC, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

Caros Amigos Especial. **Literatura Marginal**: a cultura da periferia: ato III. São Paulo, n. 3, abril de 2004.

DALCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

FERRÉZ. Manifesto de abertura: Literatura Marginal. **Caros Amigos / Literatura Marginal** - a cultura da periferia: ato I. São Paulo, 2001.

FERRÉZ. Terrorismo literário. **Revista Caros Amigos / Literatura Marginal** - a cultura da periferia: ato II. São Paulo, 2002.

FERRÉZ. Contestação. **Revista Caros Amigos / Literatura Marginal**, São Paulo, 2004

FERRÉZ. (Org.). **Literatura Marginal**: talentos da escrita periférica. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

NASCIMENTO, E. P. do. **"Literatura marginal"**: os escritores da periferia entram em cena. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SACOLINHA. **85 letras e um disparo**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 2007 (Literatura Periférica).

SALES, K. L. **Traços da periferia**: Política e performance em produções literárias marginais-periféricas contemporâneas. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2019.

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

VAZ, S. Manifesto da antropofagia periférica. In: VAZ, S. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global, 2011.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 5, n. 1, jan/jun de 2009, p. 9-20.

Ivonete de Souza Susmickat Aguiar

Doutora em Estado e Sociedade, pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Mestre em Letras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Especialista em Educação de Jovens e Adultos e graduada em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Docente Adjunto da UFSB, Campus Paulo Freire.

E-mail: ivonetesusmickat@gmail.com

Tiago Pereira Aguiar Susmickat

Doutor em Estado e Sociedade, pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Mestre em Letras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Especialista em Educação de Jovens e Adultos e graduado em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Bacharel em Direito; Técnico em Assuntos Educacionais da UFSB, Campus Paulo Freire.

E-mail: tiago.susmickat@ufsb.edu.br

3

Jomson Teixeira da Silva Valoz

IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA DICOTOMIA LÍNGUA E FALA NA CONSTITUIÇÃO DO OBJETO “DISCURSO” NO PROJETO TEÓRICO DE MICHEL PÊCHEUX¹

1

A discussão que apresentamos neste texto é fruto de uma palestra ministrada por ocasião do III Saussure in focus evento organizado pelo Grupo de Pesquisa Ferdinand de Saussure (CNPq) e pelo Grupo de Trabalhos Estudos Saussurianos (Anpoll), realizado em setembro de 2024, na Mesa-redonda “Saussure e teorias linguísticas”.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-550-3.3

RESUMO:

Este capítulo discute as implicações epistemológicas da dicotomia saussuriana língua e fala na constituição do objeto *Discurso* no projeto teórico de Michel Pêcheux. Partindo da recepção ambivalente do *Curso de linguística geral* (1916), marcada por simultâneos gestos de reconhecimento, ruptura e reiteração (Piovezani, 2016), examinamos como Pêcheux retoma criticamente Saussure para elaborar seu objeto sócio-histórico. O texto evidencia que Saussure, embora frequentemente acusado de excluir sujeito, história e ideologia do campo da Linguística, instituiu um corte epistemológico decisivo ao delimitar a língua como sistema de signos, social, distinto da fala individual. Essa clivagem permitiu não apenas o surgimento da Linguística moderna, mas também funcionou como solo teórico para o movimento pecheuxtiano. Analisamos, ainda, que a formulação saussuriana está profundamente ancorada em uma matriz positivista e na noção durkheimiana de fato social, segundo a qual a língua se impõe aos indivíduos como realidade exterior e coercitiva. Pêcheux (1997) reconhece a importância desse gesto fundante, mas o desloca ao propor um nível intermediário entre língua e fala, o discurso, definido não pela liberdade individual, mas pelas determinações históricas e ideológicas que regulam os efeitos de sentido. O capítulo demonstra que o discurso não pode ser compreendido como reformulação da fala, pois esta é concebida por Saussure, no *Curso*, como ato individual, voluntário e criativo, ao passo que o discurso, em Pêcheux, é materialidade da ideologia e resultado de condições de produção que excedem o domínio linguístico. Assim, embora Pêcheux preserve o conceito saussuriano de língua como sistema, rompe epistemologicamente com a concepção de sujeito presente no CLG. Argumentamos, portanto, que Saussure constitui o ponto de partida, mas não o ponto de chegada da Análise do Discurso, cuja especificidade reside justamente na articulação entre língua, história e ideologia.

Palavras-chave: Saussure; Pêcheux; Linguística; Análise do Discurso; Epistemologia.

INTRODUÇÃO

O Curso de linguística geral adquiriu, durante a história de sua recepção, o status de obra cultural: desde sua publicação em 1916 – graças ao trabalho de edição de Charles Bally e Albert Sechehaye – ele não parou de circular, sendo objeto de leituras as mais diversas e mesmo antagônicas (Cruz, 2016, p. 61).

A relação entre Saussure e as teorias linguísticas que se desenvolveram ao longo do século XX tem sido historicamente marcada por tensões. As palavras de Cruz (2016), destacadas na epígrafe que abre esta Introdução, são reveladoras do modo como, a partir da publicação póstuma do *Curso de linguística geral* (doravante *Curso* ou *CLG*) editado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger em 1916², a recepção de Ferdinand de Saussure, ainda hoje, gera discussões e (re)leituras que não cessam de se constituírem.

Ainda segundo Cruz (2016), pelo menos duas imagens emblemáticas se consolidaram em torno do pensamento teórico saussuriano estabelecidas por meio do CLG, a saber, a de Saussure como *ensor*, responsável por excluir elementos fundamentais do objeto da linguística, a partir de então, considerada científica, como o sujeito, a história, a ideologia e a fala, e a de Saussure como *precursor*, aquele cujas formulações contribuíram para teorias que o ultrapassariam. Assim, de forma paradoxal, “o Saussure do CLG” foi recebido como aquele que, com suas supostas exclusões, por um lado, teria coibido o desenvolvimento de outras disciplinas linguísticas, e, por outro, como aquele que teria influenciado esses mesmos

desenvolvimentos. Em relação a essa segunda recepção, Bouquet (2000), por exemplo, afirma, que Saussure “antecipa os desenvolvimentos da linguística que se produzirão em reação à linguística que a ele se deve” (p. 8).

Assumindo essa ambivalência interpretativa, neste capítulo, defendemos que Saussure não cria uma teoria fechada, mas uma metateoria, cujas tensões e oscilações internas, típicas do pensamento sempre em construção e em reformulação de Saussure, serviram como solo fértil para o surgimento de diferentes quadros teóricos. Ainda que não o consideremos exatamente como o precursor das várias disciplinas linguísticas surgidas após a edição do *Curso*, como parece defender Bouquet (2000), assumimos com Benveniste que Saussure é “em primeiro lugar e sempre o homem dos fundamentos” (Benveniste, 1995 [1963], p. 35). Nesse sentido, princípios teóricos e metodológicos saussurianos tenham sido retomados para fins diversos, tais quais, a inclusão do que teria sido “excluído” por Saussure, a ultrapassagem de limites percebidos daquilo que Saussure não teria dado conta em sua teorização, a superação de um Saussure considerado como um autor datado na história da linguística que operou um corte epistemológico e fundou a ciência linguística moderna ou, ainda, a retomada crítica de aspectos centrais de sua formulação.

É, assim, nesse contexto que inscrevemos a relação entre Saussure e Pêcheux. Este capítulo propõe, então, compreender qual a implicação epistemológica os conceitos saussurianos de língua e fala tiveram na constituição do objeto “Discurso” na Análise do Discurso proposta por Pêcheux na década de 1960. Nesta esteira teórica, a hipótese que fundamenta a discussão estabelecida neste texto, parafraseando Flores (2017) em relação a Benveniste e Saussure, é que Pêcheux toma Saussure como um ponto de partida, mas não como um ponto de chegada, principalmente quando consideramos o conceito de sujeito em cada autor.

Dessa forma, por meio de uma pesquisa de natureza teórico-epistemológica e de procedimento crítico-bibliográfico, apresentamos como objetivo deste capítulo discutir o modo pelo qual a dicotomia saussuriana língua e fala é retomada, deslocada e resignificada no projeto pecheuxtiano. Para isso, analisam-se tanto as filiações quanto os afastamentos teórico-epistemológicos assumidos por Pêcheux em relação ao linguista genebrino, circunscrevendo essa relação em torno do CLG. Queremos apresentar um gesto de leitura que apresente uma resposta à seguinte pergunta: que implicação epistemológica tem a dicotomia língua e fala na constituição do objeto *Discurso* em Pêcheux?

Diante dessas questões, este capítulo organiza-se da seguinte forma: Na primeira seção, discutimos a recepção histórica do pensamento saussuriano e o modo como suas leituras constituíram o terreno epistemológico sobre o qual Pêcheux viria a formular seu objeto teórico. Em seguida, na segunda seção examinamos as implicações da dicotomia língua e fala na constituição do discurso, destacando como Pêcheux opera, simultaneamente, reconhecimento, ruptura e deslocamento (Piovezani, 2016) em relação ao CLG, sobretudo no que concerne às noções de sujeito, fala e discurso.

Posteriormente, analisamos a matriz epistemológica que sustenta a noção saussuriana de língua, evidenciando como o positivismo e o conceito durkheimiano de fato social moldaram a delimitação do objeto linguístico, delimitação esta que, embora considerada insuficiente por Pêcheux para a abordagem sócio-histórica da linguagem, é condição necessária para o gesto teórico pecheuxtiano. Por fim, discutimos porque o discurso não pode ser confundido com a fala, demonstrando a incompatibilidade epistemológica entre as duas noções diante das diferentes concepções de sujeito, ideologia e materialidade da linguagem.

SAUSSURE E SUA RECEPÇÃO: ENTRE FUNDADOR CIENTÍFICO E O LIMITE EPISTEMOLÓGICO PELA VIA DO SUJEITO

A recepção de Saussure é descrita por Chiss e Puech (1999) como um “ritual ambíguo”, caracterizada pela existência simultâneas de críticas e de homenagens, de modo que a(s) leitura(s) do CLG nunca podem ser consideradas como teleológica(s), mas sempre em permanentes (re)construções. É nesse sentido que Cruz (2016) afirma:

Se o linguista genebrino aparece como pai fundador, aparece ao mesmo tempo, como aquele que teria excluído tantos aspectos fundamentais da comunicação humana, como o sujeito, história, sociedade [...] Esse horizonte de retrospectção irá justificar o advento de toda uma série de disciplinas que emergem, então, nos anos 1960/70, em reação à linguística saussuriana (p. 64).

Como podemos depreender da afirmação de Cruz (2016), a obra saussuriana, especialmente o *Curso*, passou a funcionar como fonte simultânea para retrospectivas, continuidades e rupturas, pois ao mesmo tempo em que Saussure é tomado como “pai fundador”, é também “acusado” de exclusões que permitiriam a abertura de um caminho para disciplinas que buscariam reintegrá-las ao estudo da linguagem, como destacamos na Introdução deste texto.

Essa ambiguidade atravessa, obviamente, a leitura pecheuxiana de Saussure. No tocante a essa leitura, Piovezani (2016) e Piovezani e Silveira (2017) afirmam que no texto *A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso*, texto em que “a presença de Saussure é quase uma obsessão” (Piovezani, 2016, p. 92), é possível reconhecer três posições com as quais se pode identificar Pêcheux em relação a Saussure: i) a de reconhecimento; ii) a de ruptura e; iii) a de reiteração.

Sobre a leitura do reconhecimento, consideramos que ela se torna ilustrativa quando Pêcheux (1997) destaca que a origem da linguística científica é o CLG. Segundo o autor, Saussure “pôs-se a pensar contra seu tempo, rompendo com uma série de interrogações pré-linguísticas sobre a linguagem e suas determinações biológicas, lógicas, sócio-históricas ou filosóficas” (Pêcheux, 1999, p. 9). Piovezani (2016) destaca que no texto Saussure e a (des)construção das teorias linguísticas, publicado em 1982, “Saussure é onipresente” (p. 96) no pensamento pecheuxtiano. Nesse texto, Pêcheux (1999) chega a afirmar que Saussure é o “ponto inaugural que permanece evanescente” (p. 9). Para Pêcheux, é Saussure quem estabelece a ordem da língua. Esse estabelecimento se dá exatamente na medida em que Saussure (2004) apresenta uma de suas mais importantes dicotomias, a saber, a distinção entre a língua e a fala. Sobre essa distinção, encontramos a seguinte formulação em Saussure:

Trata-se [a língua] de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental (Saussure, 2004, p. 21-22).

Essa formulação saussuriana evidencia, de maneira decisiva, o gesto teórico que funda a Linguística moderna, ou seja, ao separar língua e fala, Saussure (2004) delimita um objeto científico, a língua, e, ao mesmo tempo, relega ao plano do individual aquilo que foge ao sistema linguístico presente sincronicamente apenas na massa falante. Esse gesto, como apontado anteriormente, constitui o ponto de reconhecimento assumido por Pêcheux (1997; 1999), pois estabelece uma clivagem epistemológica fundamental entre o social e o individual, condição sem a qual não seria possível

pensar posteriormente um objeto como o discurso. No entanto, é justamente essa mesma clivagem que permitirá, no movimento seguinte, a leitura crítica que Pêcheux fará de Saussure.

Como podemos observar, a distinção entre a língua social e essencial e a fala individual e acessória será reinterpretada por Pêcheux (1997) tanto como ruptura, ao expulsar o sujeito do campo da língua, quanto como reiteração de uma ideologia da criação individual inscrita na fala. Assim, a dicotomia língua e fala de Saussure funciona como um elo teórico que conecta, de um lado, o reconhecimento do corte epistemológico fundante e, de outro, as tensões que levarão Pêcheux a deslocar essa dicotomia para instituir o discurso como objeto sócio-histórico.

Dessa forma, a leitura de ruptura se dá quando Pêcheux, ao reconhecer Saussure como aquele que opera o famoso corte epistemológico, opera também um “corte pela raiz de qualquer retorno do sujeito, quando se trata de língua” (Haroche, Henry, Pêcheux, 1971, p. 96). A leitura da reiteração se dá, segundo Piovezane (2016), pela adesão de Saussure à

“ideologia individualista e subjetivista da ‘criação’ presente tanto em sua concepção do fenômeno linguístico da analogia, que se inscreveria no âmbito da fala e do sujeito individual, quanto na oposição entre a língua e a fala, que recobriria “a dupla ideológica liberdade/coerção, criatividade/ sistema” (Haroche, Henry, Pêcheux *apud* Piovezani, 2016, p. 92).

O caso é que para além desses discursos, que ainda podemos incluir o da superação, via conceito de língua, parafraseando, mais uma vez Flores (2017) sobre a relação entre Saussure e Benveniste, a leitura de pecheuxtiana de Saussure opera, em sua teoria da Análise do Discurso, desdobramentos epistemológicos decisivos na constituição de seu objeto, de maneira a corroborar a hipótese de que Saussure é um ponto de partida, mas não um ponto de chegada para Pêcheux. Dizemos isso, a partir da afirmação de Maldidier (2003)

que é enfática na defesa da importância teórica e epistemológica de Saussure para Pêcheux. Segundo a autora, “o conceito de discurso é forjado a partir de uma reflexão crítica sobre o corte fundador operado por Saussure e não sobre sua superação” (Maldidier 2003, p. 44). Ainda de acordo com suas considerações, “o discurso construído por Michel Pêcheux não invoca de forma alguma a superação da dicotomia língua/fala. Saussure é, para ele, *o ponto de origem da ciência linguística*” (Maldidier, 2023, p. 21-22, *itálico nosso*).

Contudo, consideramos que é preciso, em relação aos conceitos de fala e discurso, opor a autora a ela mesma, uma vez que, em sua concepção, (de Maldidier, 2023), Michel Pêcheux constitui o discurso como uma reformulação da fala saussuriana, desembaraçada de suas implicações subjetivas. Conforme assevera a autora,

As páginas que Michel Pêcheux consagra a Saussure guardaram sua força; elas inauguram uma problemática original que não vai parar de se aprofundar [...] A seus olhos, o deslocamento operado por Saussure, da função para funcionamento da língua é um adquirido científico irreversível. O essencial daquilo que, nos termos da epistemologia da época, ele chamará de “o corte saussuriano” reside na ideia de que a língua é um sistema. Quando ele se interroga sobre o “efeito metafórico”, primeira formulação de sua concepção de sentido, é o valor linguístico que ele evoca. [...] *Michel Pêcheux constitui o discurso como uma reformulação da fala saussuriana, desembaraçada de suas implicações subjetivas.* Desde este momento, o essencial, que não vai variar, é colocado: tratar-se-á sempre de manter-se no ponto de encontro da língua, tomada na pura acepção saussuriana de sistema, e de coerções irredutíveis à ordem linguística e ao sujeito psicológico. Mas o conceito de discurso ao mesmo tempo em que é teorizado com apoio crítico em Saussure, constrói-se no sentido próprio do termo do dispositivo elaborado por Michel Pêcheux. (Maldidier, 2003. P. 21 -22, *itálico nosso*)

Aqui, diferentemente dessa perspectiva, defendemos que o discurso não é a reformulação da fala saussuriana, mesmo que

desembaraçada de suas implicações subjetivas, especialmente quando se leva em conta aspectos epistemológicos relacionados ao conceito de sujeito e sua relação com a noção de fala em Saussure e de discurso em Pêcheux. Apesar do reconhecimento em relação ao corte epistemológico saussuriano que fundou a Linguística como ciência, como vimos anteriormente, um dos pontos que caracterizam maior distanciamento entre os autores reside na concepção de sujeito. Sobre o sujeito (lido na citação abaixo como indivíduo), afirma Saussure:

A parte psíquica não entra tampouco em jogo; o lado executivo fica de fora, pois a sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e *dela o indivíduo é sempre senhor*; nós a chamaremos de fala (parole) [...] a fala é um ato individual e inteligência. (Saussure, 2004, p. 21-22, *italico nosso*). A dicotomia saussuriana confina o sujeito ao domínio da fala concebida como individual, sendo esse mesmo sujeito livre e “senhor de sua fala”. Esse sujeito é a fonte da manifestação linguística singular e voluntária, um polo de criação que se opõe à natureza social e coercitiva da língua. Pêcheux contesta veementemente essa natureza do sujeito saussuriano, como destaca Farias (2017). Para o filósofo, ao colocar o sujeito como livre e individual no plano da fala, Saussure (2004) ignora a determinação histórica e ideológica sobre o dizer. A Análise do Discurso, ao criar seu objeto, opera um deslocamento radical da subjetividade, dado que o sujeito pecheuxtiano não é livre, mas, antes, interpelado pela Ideologia e pelas Formações Discursivas.

Aquele que fala tem apenas a ilusão de ser a origem de seu dizer, pois é um simulacro do interdiscurso (Pêcheux, 1997, p. 178), uma vez que ele enuncia já está determinado pelas posições ideológicas inscritas historicamente. Portanto, enquanto Saussure busca, segundo a leitura pecheuxtiana, neutralizar o sujeito para constituir um objeto linguístico puramente social, Pêcheux insere o sujeito e sua determinação no centro de seu objeto sócio-histórico, o discurso, fazendo com que a diferença entre as duas teorias

se estabeleça, fundamentalmente, pela incompatibilidade de suas concepções sobre o lugar e a natureza do sujeito na linguagem.

A partir do que consideramos anteriormente, defendemos que a leitura do CLG só se torna plenamente inteligível quando situada nas condições históricas e epistemológicas que permitiram sua formulação. Desse modo, compreender como Saussure pôde delimitar a língua como objeto científico exige retomar a matriz intelectual que sustentou sua teorização. É justamente essa inscrição histórica marcada pelo positivismo e pela noção durkheimiana de fato social que examinamos, na próxima seção, a fim de explicitar os fundamentos epistemológicos que possibilitaram a construção do objeto “língua” e, simultaneamente, os limites que abriram caminho para a emergência do discurso como novo nível de análise em Pêcheux na formulação de sua “mudança de terreno”.

A MATRIZ EPISTEMOLÓGICA DE SAUSSURE: POSITIVISMO, FATO SOCIAL E A CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA COMO SISTEMA

Para compreender os efeitos da relação entre Saussure e Pêcheux, é indispensável retomar a matriz epistemológica na qual a dicotomia língua e fala foi formulada. O contexto intelectual de Saussure é marcado por correntes como o Positivismo de Comte (1978) e a Sociologia durkheimiana, que concebe os fatos sociais como exteriores, coercitivos e independentes da vontade individual. Saussure é um homem de seu tempo e por isso estava atravessado pelas condições sócio-históricas da passagem do século XIX para o século XX. O século XX foi marcado por movimentos científicos que

influenciaram o pensamento saussuriano, especialmente quando se refere à dicotomia língua e fala.

O Positivismo desenvolvido por Comte (1978) pode ser caracterizado pela observação, experimentação, delimitação e aplicação de métodos científicos. Como destaca Santana (2017), o Positivismo busca explicar a natureza humana e a realidade social com foco nos fatos exteriores aos indivíduos e não nas causas de fenômenos.

Durkheim (1972), por exemplo, radicaliza o campo da Sociologia como ciência e elabora o conceito de fato social. O fato social existe independentemente da vontade humana, é externo aos indivíduos e não depende de suas vontades. Ainda segundo Santana (2017, p. 3), “Durkheim (1972) debruça-se sobre a investigação dos fatos considerando-os como uma unidade capaz de manter o elo, a estabilidade e a unidade das relações sociais entre os indivíduos”. Os fatos sociais, assim, são “maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se lhe impõem” (Durkheim, 1972, p. 2), embora seja necessário o indivíduo para que os fatos sociais existam.

É nessa áurea científica que Saussure, ao propor a distinção entre língua e fala, elege a língua com objeto da Linguística. Uma língua que reconhece apenas sua ordem própria, um sistema de signos linguísticos que se baseiam na relação, na oposição e na diferença internamente ao sistema que independe da vontade do sujeito falante, pois é social e só está completa na coletividade, como vimos na seção anterior. Percebemos, assim, como o conceito de língua em Saussure está diretamente relacionado ao conceito de fato social de Durkheim. Aliás, encontramos passagens no CLG em que isso aparece textualmente:

Para bem compreender tal papel, no entanto, impõe-se sair do ato individual, · que não é senão o embrião da linguagem, e abordar o *fato social*” (p. 21). A parte física pode ser posta de lado desde logo [...] Quando ouvimos falar

uma língua que desconhecemos, por exemplo, percebemos bem os sons, mas devido à nossa incompreensão, ficamos alheios ao *fato social* (Saussure, 2004, p. 21).

Na página 27 do CLG, Saussure afirma ainda que:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é *social* em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física. (Saussure, 2004, p. 27)

Em outra passagem do CLG, Saussure é categórico:

1º Evitando estéreis definições de termos, distinguimos primeiramente, no seio do fenômeno total que representa a linguagem, dois fatores: a língua e a fala. A língua é para nós a linguagem menos a fala. É o conjunto dos hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender. 2º mas essa definição deixa ainda a língua fora de sua realidade social; faz dela uma coisa irreal, pois não abrange mais que um dos aspectos da realidade: o individual; é mister uma massa falante para que exista uma língua. Em nenhum momento, e contrariamente à aparência, a língua existe fora do fato social, visto ser um fenômeno sociológico. Sua natureza social é um dos seus caracteres internos (Saussure, 2004, p. 92).

Podemos compreender das passagens anteriores que a língua deve ser entendida em relação ao conceito de fato social de Durkheim (1972), uma vez que se impõe ao sujeito falante de forma coercitiva, de modo que este ao recebê-la, por herança (Saussure, 2004, p. 85-86), não pode criá-la nem a modificar. Nesse sentido, a escolha de Saussure pela língua como objeto teórico e científico, parece se dá por seu reconhecimento da língua como um fato social, ou seja, um fenômeno que pode ser estudado a partir da coletividade e por meio do sistema comum a toda massa falante, e não por meio de um indivíduo em particular, o que caracterizaria a neutralidade apregoada pelo Positivismo.

É nesse sentido que encontramos uma leitura peuchextiana de reconhecimento em relação a Saussure. Para Pêcheux a primeira condição para que uma ciência possa se produzir e consolidar é o estabelecimento de seu objeto. Para elaborar o seu objeto de estudo, o discurso, Pêcheux se vale de três outras ciências: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise.

Em relação à linguística, é principalmente a dicotomia língua e fala que se apresenta como um ponto nodal para o aparato crítico, teórico e analítico pecheuxtiano. Pêcheux (1997) faz uma crítica ao estruturalismo³ - citando ainda o que chama de "desenvolvimentos recentes de pesquisas linguísticas" (p. 72), como as gramáticas gerativas - no que tange ao seu objeto teórico e, dessa forma, propõe uma "mudança de terreno", na busca por abordar os aspectos externos à língua para que fosse necessário estabelecer seu objeto de estudo. O autor, então, opera um deslocamento da perspectiva teórica, uma "mudança de terreno que faça intervir conceitos exteriores à região da linguística atual" (Pêcheux, 1997, p. 72-73).

Das palavras do autor, podemos estabelecer uma compreensão segundo a qual, mesmo entendendo que Saussure, a partir da publicação do *Curso*, pode ser considerado o iniciador da Linguística dita científica, ao estabelecer que a língua como objeto teórico da Linguística é social e exterior ao sujeito falante, em oposição à fala que é individual, Pêcheux (1997) considera que esta famosa dicotomia saussuriana não abarca toda a complexidade da linguagem, ou melhor, de sua produção. Nesse sentido, o autor sugere um nível intermediário entre a língua e fala saussuriana, que seria, assim, o nível do discurso.

3 Importante ressaltar que não assumimos que o Estruturalismo é uma escola da Linguística fundada por Saussure, mas a partir da leitura que se fez do CLG, enclausurando a obra e seu autor numa espécie do que Piovezani (2016) chamou de estruturalismo generalizado. Mantemos o termo em nossa discussão para fazer jus ao que está presente na argumentação de Pêcheux.

Isso significa que nem sempre se pode dizer da frase que ela é normal ou anômala apenas por sua referência a uma norma universal inscrita na língua, mas sim que esta frase deve ser referida ao mecanismo discursivo específico que a tornou possível e necessária em um contexto científico dado. Em outros termos, parece indispensável colocar em questão a identidade estabelecida por Saussure entre o universal e o extra-individual, mostrando a possibilidade de definir um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade, a saber, o nível da particularidade que define “contratos” linguísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos, e desigualmente aptos a disseminar-se uns sobre os outros. (Pêcheux, 1997, p. 73-74, *itálicos do autor*).

Se a língua constitui o nível do social, do fato social, e universal e a fala o nível do individual enquanto liberdade do sujeito falante, o discurso constitui o nível intermediário da particularidade. Dessa forma, Pêcheux (1997) estabelece uma nova ordem nos estudos da linguagem, a ordem do discurso, que é diferente da ordem da língua saussuriana. Essa nova ordem do discurso toma como pressuposto que um discurso é produzido a partir de condições de produção e submetido aos efeitos de sentido entre interlocutores. O discurso é um nível intermediário entre a fala e a língua e tem uma ordem própria porque é

um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo lugar no interior de uma formação social dada. (Pêcheux, 1997, p. 76-77).

Dessa forma, defendemos com Narzetti (2017) que o discurso como nível intermediário não se confunde com nenhum dos conceitos saussurianos, pois corresponde a posições ideológicas de classes. Contudo, o discurso mantém uma relação íntima com a língua

saussuriana, uma vez que segundo Pêcheux (1997), a língua é a base comum de processos discursivos diferenciados. Essa perspectiva é fortalecida pela resignificação que Pêcheux opera sobre o conceito de língua, concebendo-a como um funcionamento que implica o equívoco, uma ambiguidade, conforme Farias (2017). O equívoco é inerente à língua, segundo Pêcheux, porque é o que permite que a mesma base linguística seja usada para a diferenciação dos discursos, uma vez que, como também explica Pêcheux,

o sistema de *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*. (Pêcheux, 1988, p. 9)

Entendemos, então, que todos os sujeitos possuem a mesma língua, mas não o mesmo discurso, pois enquanto a língua possui autonomia relativa interna ao seu sistema, o discurso não possui tal característica por estar circunscrito no interior da luta de classes⁴. Dizemos que Saussure é o ponto de partida para Pêcheux, mas não o ponto de chegada, porque entendemos que a língua saussuriana é assumida por Pêcheux que não tinha a intenção de reformular nem a língua nem a fala, assim como não tinha a intenção de fundar uma nova linguística, mas, a partir de uma mudança de terreno, instituir seu novo objeto. Por isso, Pêcheux afirma:

é preciso acrescentar a especificidade da análise do discurso, a saber, o objeto a propósito do qual ela produz seu resultado não é um objeto linguístico, mas um objeto sócio-histórico onde o linguístico intervém como pressuposto [...] e esta é a relação de aplicação que determina a separação-clivagem entre a prática linguística e a análise do discurso, a prática linguística aparece como uma

4

Não é nosso objetivo fazer um estudo sobre o conceito de Discurso. Sobre este conceito e outros, remetemos o leitor à vasta obra do filósofo francês (1969 e seguintes).

primeira fase absolutamente indispensável, mas insuficientes como tal, não medida em que ela existe com vista a uma segunda fase, a propósito do qual se opera uma mudança de terreno” (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 188).

Se pudermos então dar uma resposta inicial sobre qual é a implicação epistemológica saussuriana na criação do objeto discurso, diríamos que é a partir da dicotomia língua e fala que Pêcheux pode propor uma nova ordem a partir de sua mudança de terreno, a ordem do discurso, nível intermediário entre a língua e a fala, nem universal como a língua, nem individual como a fala, mas o nível da particularidade em que estão inscritos o interdiscurso⁵, o intradiscurso, os efeitos de sentido, que caracterizam a forma discursiva, mas não correspondem a fenômenos linguísticos, pois representam na base linguística, a primeira fase indispensável da análise, todo o complexo das formações discursivas, a segunda fase, a mudança de terreno.

A escolha da língua como objeto da Linguística se explica, segundo nossa interpretação, pela necessidade de delimitar um domínio homogêneo e científico, compatível com a ideia de fato social. Pêcheux (1997; 1999) reconhece a importância dessa fissura epistemológica, pois sem a distinção entre sistema e uso, seria impossível propor um objeto discursivo. Contudo, é o entendimento de Pêcheux (1997; 1999) da limitação dessa dicotomia para lidar com os aspectos ideológicos, históricos e sociais da linguagem que o leva a propor um novo nível de análise. Pêcheux (1997), assim, desloca o eixo da análise ao propor uma mudança de terreno, já enfatizada por nós anteriormente, como formula em *Semântica e discurso* (1988). Entre a universalidade da língua e a singularidade da fala, ele introduz a particularidade do discurso, concebendo-o como um mecanismo em funcionamento, regulado por normas históricas e ideológicas que determinam o modo como os sentidos podem emergir.

5

Mais uma vez remetemos o leitor a Pêcheux (1969) para um detalhamento dos principais conceitos da Análise Materialista do Discurso.

O discurso configura-se, portanto, como um nível intermediário que não se confunde com a liberdade individual da fala, uma vez que não se produz pela iniciativa de um sujeito soberano, mas pelas posições ideológicas que o atravessam. Além disso, trata-se de uma materialidade na qual o linguístico intervém como base necessária, embora não seja suficiente para explicar os efeitos de sentido, segundo Pêcheux (1988), já que estes dependem das condições de produção e das formações discursivas que excedem o domínio puramente linguístico, pois

a língua é a base para os processos discursivos, é a possibilidade para o discurso e lugar privilegiado de sua materialização. Porém, o funcionamento da discursividade não é integralmente linguístico [...] Na perspectiva de Pêcheux, o CLG configura-se como uma obra fundante e fundamental, mas igualmente perpassada pelo recobrimento ideológico que põe em xeque a própria ruptura que aporta" (Piovezani, 2026, p. 94).

Assim, a AD constitui-se como prática teórico-analítica que depende da linguística, mas não se reduz a ela. Para Pêcheux, a língua é condição necessária, mas o discurso é a condição suficiente.

POR QUE O DISCURSO NÃO É A FALA? SUJEITO, IDEOLOGIA E A INCOMPATIBILIDADE EPISTEMOLÓGICA

Como discutimos anteriormente, Pêcheux (1997) é enfático ao afirmar que o discurso não é um objeto linguístico, mas sócio-histórico. Segundo Maldiddier (2003, p. 22), Pêcheux objetivava a constituição de um novo objeto teórico com apoio crítico em Saussure.

Contudo, entendemos que esse apoio crítico não pode ser pensando como uma crítica que visa a reformular os conceitos de língua e fala. Defendemos, inclusive, que o conceito de língua como sistema é totalmente assumido por Pêcheux (1988) quando ele afirma em *Semântica e Discurso* que a língua se apresenta como a base comum dos processos discursivos e destaca: “É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos” (1988, p. 91). Principalmente em relação à fala, diz Pêcheux:

[...] a discursividade não é a fala (parole), isto é, uma maneira individual “concreta” de habitar a “abstração” da língua; não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função. Muito pelo contrário, a expressão processo discursivo visa explicitamente a recolocar em seu lugar (idealista) a noção de fala (parole) [...]. (Pêcheux, 1988, p. 91)

Por ser uma teoria não subjetivista da subjetividade, a AD, conforme propôs Pêcheux (1988), não permite assunção segundo a qual o discurso seria a reformulação da fala. Para Saussure, a fala é individual, é o lugar da liberdade do falante, como vimos. Noções como as de individual, liberdade, indivíduo como senhor de sua fala tornam os conceitos de fala e discurso incompatíveis. O destaque dado por Saussure ao sujeito falante como senhor de sua fala e, ainda, na criação por meio da analogia no domínio da fala que só depois afeta a língua, como destaca Piovezani (2016), atesta essa incompatibilidade. Segundo Pêcheux e Fuchs, dessa forma,

Há dois equívocos complementares a serem evitados. O primeiro consiste em confundir discurso e fala (no sentido saussuriano): o discurso seria então a realização em atos verbais da liberdade subjetiva que “escapa ao sistema” (da língua). Contra esta interpretação reafirmamos que a teoria do discurso e os procedimentos que ela engaja não poderiam se identificar com uma “linguística da fala”. (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 178)

As palavras de Pêcheux e Fuchs tornam explícita a distância epistemológica que separa a noção saussuriana de fala da noção

pecheuxtiana de discurso. Ao advertirem contra a confusão entre discurso e fala, os autores reforçam que a discursividade não pode ser compreendida como simples extensão da liberdade subjetiva atribuída por Saussure (2004) ao falante. Assim, a citação marca um ponto de inflexão teórica: ela delimita claramente aquilo que o discurso não é, afastando-o de qualquer perspectiva subjetivista e assegurando sua especificidade como objeto sócio-histórico. Esse esclarecimento, portanto, enfatiza que o sujeito, longe de ser livre, é efeito das formações ideológicas que o interpelam e que, nesse quadro, a distinção entre fala e discurso torna-se não apenas teórica, mas necessária para compreender o deslocamento operado por Pêcheux em relação à tradição saussuriana.

Para Pêcheux (1997), o sujeito não pode ser considerado como senhor de sua fala, como aquele que tem liberdade total sobre seu dizer. O sujeito apenas tem a ilusão de que aquilo que diz tem origem nele mesmo, quando na verdade faz parte de todo o complexo das formações ideológicas, sendo interpelado o tempo todo pela ideologia. Nesse sentido, conforme observa Narzetti (2017), enquanto a noção de fala em Saussure permanece estritamente linguística, vinculada a um ato individual, a noção de discurso em Pêcheux desloca-se para uma perspectiva propriamente sócio-histórica.

O discurso passa a ser entendido como uma das materialidades da ideologia, isto é, um lugar em que a ideologia se inscreve e se manifesta por meio de uma base linguística que lhe serve de suporte, mas que não a esgota. Esse distanciamento entre os dois termos se explica por razões eminentemente epistemológicas. Resumindo, em outras palavras, para Saussure, a fala é concebida como um ato individual, voluntário e livre, no qual o sujeito é apresentado como senhor de sua própria enunciação. Já para Pêcheux, o discurso é determinado por condições históricas e ideológicas, de modo que o sujeito, longe de ser origem plena de seu dizer, é interpelado pela ideologia e fala a partir das posições que ela lhe impõe.

Assim, a contraposição entre fala e discurso evidencia não apenas duas teorias distintas, mas dois modos incompatíveis de compreender a relação entre sujeito, linguagem e sentido. Como afirmam Pêcheux e Fuchs (1997), confundir discurso com fala seria um equívoco teórico grave. Se a fala remete ao ato individual, o discurso remete à formação discursiva, e, portanto, às condições de produção que configuram e limitam o dizer.

Para finalizar esta seção, retomamos a hipótese segundo a qual Saussure é o ponto de partida, mas não o ponto de chegada para Pêcheux. Reafirmamos isso no entendimento de que Saussure é uma herança para Pêcheux na medida em que a linguística como ciência é condição necessária para a constituição da AD e de seu objeto, o discurso. Nesse sentido, assumimos que Pêcheux adota o conceito de língua saussuriano, uma vez que como afirma Narzetti (2017), para a análise do discurso não importa tanto o que Saussure supostamente excluiu, mas o que ele produziu, principalmente o conceito de língua.

Consideramos que, embora haja diferenças significativas, os discursos sobre ruptura e ultrapassagem entre Saussure e Pêcheux devem ser relativizados, uma vez que como destacou Pêcheux (1997) ao propor a mudança de terreno pelo nível intermediário do discurso, ele não estava propondo um novo objeto linguístico, mas um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, discutimos a implicação epistemológica da dicotomia saussuriana língua e fala na constituição do objeto "discurso" no projeto teórico de Michel Pêcheux. Considerando a recepção ambivalente do *Curso de Linguística Geral* (1916), marcada

por simultâneos gestos de reconhecimento, ruptura e reiteração (Piovezani, 2016), examinamos como Pêcheux retomou criticamente Saussure para elaborar seu objeto sócio-histórico. Partimos da hipótese, parafraseando Flores (2017) em relação a Benveniste e Saussure, segundo a qual Pêcheux toma Saussure como um ponto de partida, mas não como um ponto de chegada, principalmente quando consideramos o conceito de sujeito em cada autor.

Dessa forma, por meio de uma pesquisa de natureza teórico-epistemológica e de procedimento crítico-bibliográfico, o objetivo deste capítulo foi discutir como a dicotomia saussuriana língua e fala é retomada, deslocada e ressignificada no projeto pecheuxtiano. Para isso, analisamos tanto as filiações quanto os afastamentos teóricos assumidos por Pêcheux em relação ao linguista genebrino, circunscrevendo essa relação em torno do CLG. Quisemos, assim, apresentar um gesto de leitura que apresentasse uma resposta à seguinte pergunta: que implicação epistemológica tem a dicotomia língua e fala na constituição do objeto *Discurso* em Pêcheux?

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite afirmar, como resposta a essa indagação, que a dicotomia língua e fala, embora formulada por Saussure em um contexto epistemológico marcado pelo positivismo e pela noção de fato social, desempenha papel fundamental na constituição do discurso como objeto da Análise do Discurso pecheuxtiana. O reconhecimento da língua como sistema social fornece a base necessária para que Pêcheux possa propor sua mudança de terreno, deslocando o foco da oposição entre sistema e ato individual para o nível da particularidade, em que se inscrevem as condições históricas, ideológicas e sociais que determinam os sentidos.

Entretanto, esse reconhecimento não implica continuidade direta ou reformulação da fala saussuriana. Pelo contrário. Interpretamos que o ponto de ruptura decisivo se encontra na concepção de sujeito, pois enquanto Saussure o posiciona como livre,

criador e senhor de sua fala, Pêcheux o entende como efeito da ideologia, interpelado e determinado por formações discursivas. Assim, a incompatibilidade epistemológica entre fala e discurso estabelece o lugar próprio da AD, que não busca reformular a linguística, mas construir um objeto sócio-histórico cuja materialidade se ancora na língua sem se reduzir a ela. Em conclusão, Saussure permanece como condição necessária para a AD, mas não como horizonte conclusivo. O discurso emerge como nova ordem teórica, nascida do movimento simultâneo de filiação crítica e deslocamento que caracteriza a leitura pecheuxtiana do CLG.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. Saussure após meio século (1963). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995.
- COMTE, A. **Comte**. Abril Cultural, São Paulo, 1978. Coleção Os Pensadores.
- CRUZ, M. A. Pêcheux, leitor do Curso de linguística geral. In: CRUZ, M. A.; PIOVEZANI, C.; TESTENOIRE, P. Y. **Saussure, o texto e o discurso – cem anos de heranças e recepções**. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016. P. 61-80.
- DURKHEIM, E. O que é fato social? In: **As Regras do Método Sociológico**. Trad. por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6.a ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1972.
- FARIAS, Washington Silva de. Leituras de Michel Pêcheux sobre o efeito-Saussure nos estudos da linguagem. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 6, n. 3, p. 150-169, 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1594>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- FLORES, Valdir do Nascimento. O que há para ultrapassar na noção saussuriana de signo? De Saussure a Benveniste. **Gragoatá**, v. 22, n. 44, p. 1005-1026, 2017.

HAROCHE, C; HENRY, P; PÊCHEUX, M. A semântica e o corte saussureano: língua, linguagem, discurso. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. **Revista Linguasagem**, São Carlos, SP, n. 3, out./nov. 2008. Disponível em: <www.letras.ufscar.br/linguasagem/edição_03/tradução_hph.php>. Acesso em: 13 nov. 2025.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Pontes, Campinas, 2003.

NARZETTI, Claudiana. Nair. Pothin. Ferdinand de Saussure e a produção do objeto da Análise do Discurso. **Gragoatá**, 22(44), 1087-1102, 2017.

PÊCHEUX, M. **O Discurso - estrutura ou acontecimento**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Péricles Cunha. Campinas: Unicamp, 1997, pp 163-235

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. Sobre a desconstrução das teorias linguísticas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 2. Campinas: Pontes, 1999, 7-32.

PIOVEZANI, C. Um *Curso* em discursos transatlânticos. In: CRUZ, M. A.; PIOVEZANI, C.; TESTENOIRE, P. Y. **Saussure, o texto e o discurso - cem anos de heranças e recepções**. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016. P.81-104.

PIOVEZANI, Carlos; SILVEIRA, Allice Toledo Lima da. O valor de Saussure para os estudos do discurso. **Gragoatá**, [S.L.], v. 22, n. 44, p. 1066-1086, 22 dez. 2017. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.v22i44.33549>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33549>. Acesso em: 10 set. 2025. DOI <https://doi.org/10.22409/gragoata.2017n44a1013>.

SANTANA, C. T. Reflexões sobre a noção de língua: influência epistemológica saussuriana em Michel Pêcheux. **Dialnet**. n. 53 – 2.º semestre de 2017

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Arbert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

Jomson Teixeira da Silva Valoz

Professor Adjunto de Linguística e Práticas de Ensino na Universidade de Pernambuco (UPE), campus Garanhuns. Professor permanente do Mestrado Profissional em Letras na UPE, campus Garanhuns e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na linha de pesquisa Teoria e Análise Linguística. Compõe a liderança do Grupo de Pesquisa em Variação, Avaliação subjetiva, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas - VAEPLTL/CNPq- (UPE). É membro do Grupo de Pesquisa Ferdinand de Saussure (CNPq), na linha de pesquisa "Epistemologia saussuriana e seus desdobramentos" E do Grupo de Trabalho "Estudos Saussurianos" da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Coordena o projeto de pesquisa "A Linguística como ciência: Saussure e a eleição da língua como objeto da Linguística – (UPE).

4

Tiago Pereira Aguiar Susmickat

A ABORDAGEM DO GÊNERO DO DISCURSO TIRINHA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo investigar como o gênero discursivo tirinha é abordado no livro didático do 9º ano, da coleção Vontade de saber Português, de Conselvan e Tavares (2012). Para isso, considerou como referencial teórico basilar os postulados bakhtinianos (1997; 2010; 2011) e elegeu a análise de conteúdo como técnica de seleção e interpretação dos dados. Os resultados evidenciam que a abordagem do gênero analisado se volta, predominantemente, para o estudo das normas gramaticais, ignorando aspectos discursivos importantes, como o contexto de produção e de circulação, bem como as articulações existentes entre linguagem verbal e não verbal. A partir dos resultados alcançados com a análise, busca-se, ainda, sinalizar possibilidades de trabalho com o gênero tirinha, no Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Gêneros do Discurso; Tirinha; Ensino de Língua Materna.

INTRODUÇÃO

O debate em torno das questões ligadas à importância da linguagem para as práticas sociais, bem como às formas destinadas a desenvolver a competência leitora e discursiva dos educandos não constitui em si uma novidade. Ao longo dos anos, tais preocupações têm motivado inúmeras investigações e, ainda atualmente, incitam reflexões diversas, seja por parte de professores de Língua Portuguesa ou estudiosos da linguagem em geral. Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN), é possível notar um importante movimento no sentido de repensar a maneira como vem sendo desenvolvido o ensino de língua materna nas escolas em todo o país. O cenário circunscrito pelas orientações curriculares advindas dos PCN e pelos estudos ligados à teoria da linguagem faz refletir, de maneira significativa, no modo de se conceber e produzir as diversas coleções dos livros didáticos produzidos em todo o país.

Mobilizados por esse contexto e por uma efetiva política educacional desenvolvida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), autores e editores passam a reconhecer a necessidade de acompanhar os estudos recentes acerca da teoria da linguagem, procurando atualizar os materiais didáticos e submetendo-os à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, responsável por avaliar a qualidade do material didático antes de disponibilizá-lo às escolas.

A indicação do gênero discursivo como objeto de ensino, posicionamento destacado e difundido nos espaços escolares a partir dos PCN, reverbera, conseqüentemente, os projetos dos editores

1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

de livros didáticos que, a partir de então, buscam elaborar propostas que contemplem leitura, análise e produção de diversificados gêneros discursivos. Não obstante seja admissível e louvável essa intenção, muitas vezes, autores e editores esbarram na incapacidade de propor atividades efetivas a partir dos textos selecionados para o material. Embora se observe nos textos selecionados para os livros didáticos uma grande diversidade temática, esta, no entanto, é empobrecida no que tange à abordagem da leitura dos gêneros, pois nem sempre as características destes gêneros são exploradas e as atividades propostas, recorrentemente, ficam circunscritas à superficialidade do texto (ROJO, 2003).

Diante dessas considerações, apresentar-se-á uma análise da abordagem do gênero tirinha no livro didático de Língua Portuguesa *Vontade de saber Português* (2012) – doravante LDP –, tomando como referência basilar os conceitos de linguagem, língua e gêneros do discurso apresentados por Bakhtin (1997; 2010; 2011). A pesquisa, de ordem qualitativa, elegeu a análise de conteúdo como técnica de seleção e interpretação dos dados e amparou-se, ainda, no entendimento de autores como Cirne (1972), Ramos (2012), Vergueiro e Ramos (2013) que defendem a tirinha com gênero autônomo, subgênero das histórias em quadrinhos. O estudo se sustenta com o intuito de promover a reflexão em torno do trabalho com os gêneros multimodais², além de constituir-se em uma contribuição para o trabalho dos professores de língua portuguesa, auxiliando-os no desenvolvimento de atividades significativas e eficazes para a formação de leitores proficientes.

2 O termo multimodal diz respeito a diferentes modalidades de representação, isto é, envolve tanto a representação verbal quanto a imagética/pictorial da informação. Desse modo, o termo pode contemplar não só os gêneros que manifestam imbricamentos das linguagens visual à verbal, mas todo texto que receba modificação da fonte das letras em uma página impressa, como, por exemplo, reproduções de pintura, fotografias, charge, tirinha, propaganda etc. podem se caracterizar como texto como multimodal (DIONÍSIO, 2008 e PAES DE BARROS, 2009).

LINGUAGEM, LÍNGUA E GÊNEROS DO DISCURSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os diversos campos da atividade humana estão todos, de um modo ou de outro, vinculados ao uso da linguagem. Nesse sentido, a linguagem revela-se como mecanismo que pressupõe a prática social, cuja realidade material, ou seja, a língua verifica-se “[...] um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 1997, p. 127).

A linguagem, nesse sentido, invoca uma abordagem intrinsecamente social e dialógica, tornando praticamente inviável a sua compreensão desvinculada do seu nicho constituidor: o espaço social. Para o Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana, por mais diversas que sejam, constituem-se sempre relacionadas com a utilização da linguagem mediada pelo diálogo, que “[...] no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997, p. 123). Conforme Bakhtin [Volochnikov] (1997), não se pode isolar a comunicação verbal da comunicação global, pois não há espaço para a negação de um vínculo concreto com a situação quando se analisa a linguagem, já que a comunicação “[...] é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal, gestos do trabalho, ritual, cerimônias, dos quais ele é muitas vezes apenas o complemento desempenhando papel meramente auxiliar” (1997, p. 124).

Consoante a visão apresentada, torna-se inviável buscar compreender ou explicar a comunicação verbal extirpada e excluída de seu vínculo indelével estabelecido com a situação concreta de uso. Para Bakhtin [Volochnikov] (1997, p. 124), “A comunicação

verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção", ou seja, dentro das situações sociais de interação e comunicação humanas, os indivíduos/falantes fazem escolhas que são determinadas pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva.

Os indivíduos/falantes relacionam as formas escolhidas para a comunicação com as diferentes esferas de atividade social e, imersos no processo interativo, apreendem não as propriedades formais da língua e da linguagem, mas a sua constituição e o seu funcionamento, bem como a sua ligação com a situação social de interação (RODRIGUES, 2005). Ademais, os sujeitos fazem uso da linguagem inseridos em determinada situação interativa verbal oral ou escrita e o fazem, necessariamente, estabelecendo um vínculo comunicativo permeado por um conjunto de coerções que compreendem desde a finalidade do que é dito, àquele que fala, sobre o que se fala e com quem se fala. São elementos condicionantes das escolhas do locutor, que, conscientemente ou não, faz uso de um gênero mais apropriado à situação comunicativa.

Conforme Rojo (2005, p. 197), são elementos essenciais da situação social imediata "[...] os parceiros da interlocução: o locutor e o interlocutor, ou horizonte/auditório social a que a palavra do locutor se dirige". Todavia, as relações entre os parceiros da enunciação, adverte a autora, não se dão em um vazio social, ao contrário, sofrem uma estruturação pelas formas de organização dos espaços sociais nas distintas instâncias sociais de elaboração dos discursos. Ademais, todo o movimento intencional do indivíduo/falante, ao utilizar a linguagem/língua, é realizado com a intenção, às vezes de forma expressa, outras não, de ser compreendido pelo outro. Para tanto, os sujeitos cuidam em elaborar um enunciado que é sempre modulado para o contexto social, histórico, cultural e ideológico (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997).

A partir de tais considerações no que tange à linguagem, conclui-se que os seus elementos constitutivos não podem ser compreendidos, sendo a linguagem encarada apenas como um sistema autônomo, concebendo a língua em si mesma. Na perspectiva exposta, a qualquer movimento reflexivo acerca da linguagem, por mais desprezioso que se mostre, faz-se necessário considerar a complexidade de fatores que circundam esse evento, para que se consiga percorrer os caminhos sinuosos que levam a compreendê-la como fenômeno social extraordinário. Assim sendo, torna-se necessário visualizá-la como instituto proveniente de um meio social organizado, dotado da capacidade de promover a interlocução entre os sujeitos, por meio de um constante processo de interação, permeado pelo diálogo.

De fundamental importância, ainda, é reconhecer que na prática viva e real da língua a consciência linguística construída pelos sujeitos/falantes não se ampara exclusivamente em um sistema virtual fruto da abstração das formas normativas, mas sim com a linguagem envolvendo o conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular, dentro dos quais os falantes lançam mão das mais diversificadas estruturas enunciativas, pertencentes à sua comunidade e às suas práticas linguísticas.

Em conformidade com as reflexões de Bakhtin (1997), os usuários da linguagem estão irremediavelmente imersos em um dado momento histórico, social e ideológico. E envoltos por diversificadas condições inerentes aos contextos sociais, configuram os seus diferentes modos de estarem no mundo. Movem-se, assim, na condição de sujeitos ávidos pela interlocução com seus pares, lançando-se em direção ao outro a fim de estabelecerem a comunicação. Mediante a utilização da palavra, os sujeitos/falantes definem-se em relação aos seus outros. Todo movimento discursivo dos indivíduos é realizado em relação à coletividade. A palavra, então, é a plataforma em comum por onde embarcam o locutor

e o interlocutor (BAKHTIN, 1997, p. 113). Depreende-se, desse contínuo processo social vivenciado pelos sujeitos, a existência do princípio dialógico, responsável pelo surgimento da alteridade que, conforme aponta Bakhtin, estabelece a intersubjetividade como antecedente à própria subjetividade, visto que “[...] o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 329).

Nesse sentido, a compreensão do fenômeno linguístico, em uma perspectiva bakhtiniana, não pode ocorrer deslocada do todo das relações sociais, mas, ao contrário, torna-se possível se construída a partir delas. Homem e linguagem, portanto, são atravessados por uma realidade social, histórica e ideológica, de maneira que ambos se tornam incompreensíveis fora do social. É nessa direção que Bakhtin coloca a interação socioverbal como a realidade fundamental da linguagem. Explorando a sua inteligência abstrata e ao manipular o simbólico, o homem utiliza a linguagem e faz mais que apenas exteriorizar seu pensamento; ele constitui-se por meio de discursos vários que lança mão ao realizar suas ações, atuando, assim, sobre seu interlocutor e sobre o meio ao qual está inserido.

Destaca-se nesse processo, o enunciado, categoria apresentada por Bakhtin como a unidade real da comunicação discursiva. Tal categoria ocupa lugar fundamental no processo de comunicação dos sujeitos e é ele o primordial elemento para se compreender de modo mais adequado a natureza das unidades constitutivas do sistema da língua, isto é, as palavras e orações. Ainda conforme registrado por Bakhtin em “Estética da criação verbal” (2011), as falas dos indivíduos, ou seja, os seus enunciados, estão sempre permeados de palavras dos outros. Os indivíduos, ao se apropriarem de outros enunciados, são capazes de imprimir neles sua própria marca expressiva, seu toque de valoração e, por fim, vão assimilando e reestruturando os ditos de outrem. Estabelece-se que em todo o enunciado, há sempre que se descobrir as palavras de outros,

latentes ou explícitas, com intensidades diferentes de marcas do outro (BAKHTIN, 2011, 294-295).

Há de se salientar, ainda, que no processo dinâmico e dialógico da comunicação vivenciado pelos sujeitos, esses se empenham na busca e utilização de formas de enunciados padronizados, que permitam realizar certas ações em determinadas circunstâncias, de modo a atingir a compreensão em situações específicas. Para isso, recorrem a todo o momento aos gêneros do discurso, categoria de relativa estabilidade, resultante de contextos ideológicos de enunciação precisos, determinados historicamente (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Assim, o gênero do discurso revela-se enquanto produto legítimo da própria interação social, constituindo-se como resultado das trocas sociais estabelecidas pelos indivíduos dentro de determinadas condições materiais concretas das práticas discursivas. Os gêneros do discurso são dados aos indivíduos quase da mesma forma que lhes é dada a língua materna, a qual dominam de forma livre (BAKHTIN, 2011). O autor salienta, ainda, que a língua materna, sua composição vocabular e estrutura gramatical não chegam ao conhecimento dos sujeitos a partir de suportes gramaticais doutrinários, mas de enunciações concretas ouvidas e reproduzidas por estes durante a comunicação discursiva real e viva, estabelecida com as pessoas que os rodeiam (BAKHTIN, 2011). Desse modo, o conhecimento e domínio dos gêneros discursivos destacam-se no percurso comunicativo, permeado pela interatividade entre os sujeitos, no/ com o mundo e seus semelhantes, como instrumento imprescindível ao ato de comunicação social, à realização do discurso. Ante a diversidade de gêneros discursivos que se presta a mostrar as diferentes formas de expressão e condições de produção, a utilização destes, portanto, torna-se imprescindível à socialização dos indivíduos, uma vez que possibilitam a apropriação dos mecanismos e formas que dão legitimidade ao discurso, viabilizando aos sujeitos a interação com os seus semelhantes e com o mundo.

UM OLHAR SOBRE A ABORDAGEM DA TIRINHA NO LIVRO *VONTADE DE SABER PORTUGUÊS*, DE CONSELVAN E TAVARES (2012) – PNLD 2014

O livro didático da coleção *Vontade de saber Português*, do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, foi publicado pela editora FTD, e aprovado pelo PNLD/2014, ocupando o terceiro lugar na classificação da avaliação dos materiais didáticos, realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático. A referida coleção é composta por quatro volumes, sendo cada volume organizado com seis unidades, cada uma delas subdividida em dois capítulos, cujos temas são desenvolvidos em seções e subseções particulares, envolvendo atividades de leitura e compreensão de textos; (seções: *Conversando sobre o assunto e Leitura*); estudo da linguagem e dos recursos expressivos do texto (Seção: *Estudo do texto*; subseções: *conversando sobre o texto, escrevendo sobre o texto, Discutindo ideias, construindo valores e explorando a linguagem*), produção escrita e oral (seções: *Ampliando a linguagem, Produção escrita e Produção oral*) e reflexão sobre a língua, ortografia e acentuação (Seção: *A língua em estudo*, subseções: *Refletindo e conceituando e Praticando*).

A delimitação da série final do Ensino Fundamental II, 9º ano, se justifica em razão da observação de que, nas referidas séries, é comum o trabalho com uma diversidade gêneros do discurso a fim de favorecer o contato do educando com textos adequados às diferentes atividades destinadas ao ensino de língua materna, sobretudo envolvendo gêneros relacionados ao âmbito argumentativo, dada a iminente inserção do educando no ensino médio. Nesse sentido, a tirinha, gênero escolhido para a presente investigação, é entendida como gênero do discurso, ou seja, como determinado enunciado

que possui uma forma relativamente estável e típica de construção empregada em situações concretas e cotidianas de comunicação (BAKHTIN, 2011).

Enquanto subgênero das HQ, a tirinha goza de uma linguagem autônoma, utilizando mecanismos próprios para representar os elementos narrativos (RAMOS, 2012). Ao aludir às questões sociais reais, pode ser compreendido como instrumento problematizador da realidade e promotor de reflexões diversas. Ademais, tendo sua temática atrelada ao humor como uma das principais características do gênero, tirinha lança mão de um olhar bem humorado e satírico sobre os acontecimentos do cotidiano, constituindo-se, desse modo, em um instrumento relevante à formação crítica dos leitores/educandos.

O LUGAR E A ABORDAGEM DA TIRINHA NO LIVRO *VONTADE DE SABER PORTUGUÊS*

No caso da tirinha, gênero discursivo analisado nessa pesquisa, assim como na história em quadrinhos, a comunicação se dá através da utilização de dois códigos: o verbal e o visual, sendo que cada um deles tem papel de relevância no processo de produção de sentidos, ao passo que a junção dos dois é, na maioria das vezes, o que possibilita a compreensão das mensagens que esses gêneros discursivos veiculam.

Após apreciação do livro do 9º ano, da coleção *Vontade de saber Português* (2012), chegou-se a um *corpus* constituído por doze tirinhas. Em tal percurso, almejando cumprir com os objetivos

estabelecidos para a análise, um fator se apresentou de maneira instigadora, no material didático pesquisado, ou seja, a localização do gênero tirinha dentro do suporte. Na análise do LDP foi possível verificar que o gênero discursivo tirinha foi utilizado com propósitos e em lugares específicos no interior da estrutura do livro.

Ressalta-se que os gêneros do discurso aqui analisados foram distribuídos, majoritariamente, na seção *A língua em estudo*, apresentando nesta seção 10 tirinhas, dentre as 12 tiras utilizadas ao todo na obra. Estas, por sua vez, foram divididas entre as duas subseções *Refletindo e conceituando* e *Praticando*, ambas contendo cinco tirinhas. As outras 2 tirinhas foram distribuídas cada uma em seção diferente: uma na seção *Interação entre os textos*, e outra em *Ampliando a linguagem*.

Para a análise realizada no presente artigo, foram selecionadas as tirinhas apresentadas nas unidades IV, V e VI, do livro didático, já que tais unidades concentraram maior número de exemplares do gênero. Vale enfatizar que, enquanto nas demais unidades foram distribuídas, em sua maioria, uma tirinha, majoritariamente, inserida na seção *A língua em estudo*, a opção pelas unidades IV, V e VI, se deu, por estas se mostrarem, de forma consistente, como um padrão representativo da abordagem do gênero do discurso tirinha na obra como um todo, permitindo, inclusive, uma observação sobre como se dá a abordagem do gênero nas diferentes seções e subseções dos capítulos, nos quais a obra foi estruturada.

Diante da constatação do lugar destinado ao gênero dentro da organização do LDP *Vontade de saber Português* (2012), entende-se que a tirinha constitui em um gênero a ser utilizado fundamentalmente como pretexto para o trabalho com aspectos linguísticos dentro do suporte didático, não para explorar os aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos do gênero, conforme será problematizado a seguir.

Fig.1 – Tirinha do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales



Níquel Náusea, de Fernando Gonsales. Folha de S.Paulo, São Paulo, 26 jun. 2000. Ilustrada.

Fonte: CONSELVAN E TAVARES, 2012, p. 158.

A tirinha acima aparece na seção *A língua em estudo*, subseção *praticando*, a partir da qual o estudante deve tomar como base, ou seja como pretexto, o gênero tirinha, para resolver atividades diversificadas sobre o conteúdo estrutura das palavras. Nesse sentido, a abordagem da tirinha é feita a partir das seguintes proposições:

Leia a tirinha a seguir:

- No primeiro quadrinho é apresentada uma situação cotidiana. Que situação é essa?
- Explique o que causa o Humor nessa tirinha.
- Qual é o radical da palavra **desentupido**?
- De acordo com a morfologia, como é classificado o morfema **des-**? Explique.
- Esse morfema altera o sentido da palavra? Explique. (CONSELVAN E TAVARES, 2012, p. 158).

Na abordagem da tirinha, embora sejam registrados dois questionamentos acerca da situação apresentada no gênero e sobre a causa do humor, nota-se, em conformidade com os próprios objetivos da seção, que a prioridade é propor o exercício de reconhecimento e explorar os conceitos estudados sobre estrutura das palavras. Dessa forma, a abordagem da tirinha é realizada centrando-se nos

aspectos linguísticos, ignorando suas outras dimensões, seja composicional, temática ou de estilo. Salienta-se que o gênero do discurso tirinha se constitui mediante um percurso narrativo, caracterizado pela junção de imagem e texto verbal como forma de produção de sentido. Além dessa particularidade da interpelação de imagem/texto, prevalecem as dimensões, comuns para os demais gêneros discursivos, citadas anteriormente.

Nas *tirinhas*, o conteúdo temático revela-se voltado, em sua maioria, à crítica, sátira ou ironia das questões sociais e políticas, aos comportamentos e experiências do cotidiano. Para tanto, o gênero lança mão de recursos específicos na constituição de seu estilo, valendo-se, especialmente, da combinação proporcionada pela junção de imagem com a seleção de recursos lexicais, fraseológicos apropriados para a produção dos efeitos pretendidos. A *tirinha* explora, então, os recursos disponíveis na própria língua, para assumir uma configuração particular do gênero, garantindo a impressão da marca individual dos sujeitos/escritores no gênero.

Fig. 2 – Tirinha de Laerte (*Corpus da pesquisa*)



Laerte. *Classificados*. São Paulo: Devir, 2001.

Fonte: CONSELVAN E TAVARES, 2012, p. 178.

A segunda tirinha analisada aparece na seção *Ampliando a linguagem*, que, por sua vez, de acordo com as orientações para

o professor contidas no LDP, é organizada para apresentar “atividades que exploram aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos e funcionais dos textos, ampliando a competência linguística dos alunos e suas próprias produções orais ou escritas” (CONSELVAN E TAVARES, 2012, p. 7). No entanto, não se verifica no que tange à abordagem do gênero utilizado na referida seção, um direcionamento que promova a efetivação dos objetivos informados. Mas em outra direção, a análise das proposições utilizadas para abordar o gênero indica, novamente, o uso da tirinha como pretexto para o trabalho com o conteúdo: ambiguidade. Para tanto, direciona alguns questionamentos aos estudantes, quais sejam especificamente:

- 1) No primeiro quadro da tirinha, um dos personagens afirma que a nave espacial é de tecnologia de ponta. No entanto, no segundo ocorre uma situação que comprova o contrário. Explique.
- 2) Com base nessa contradição pode-se perceber que uma expressão foi empregada como mais de um significado. Identifique.
- 3) Quais são os dois sentidos dessa expressão no contexto em que está sendo utilizada?
- 4) Que efeito esse duplo sentido provocou na tirinha? (CONSELVAN E TAVARES, 2012, p. 178).

Observa-se o direcionamento prioritário dado aos aspectos linguísticos; esse toma como ponto de partida o conhecimento enciclopédico do educando/leitor, depreendendo-se, portanto, subjacente às questões utilizadas, uma pressuposição de que o aluno saiba ou conheça a expressão “tecnologia de ponta”, pois se pede uma explicação acerca do contrário ocorrido na situação descrita na tirinha, no segundo quadrinho. Constata-se que não há, na abordagem da tirinha, exploração dos aspectos imagéticos, da relação da imagem para o efeito e efetivação do humor característico nesse gênero.

Com base no protocolo de abordagem do gênero, item número quatro, ao propor o questionamento: “Que efeito esse duplo sentido provocou na tirinha?”, para o qual se espera a resposta “humor”, conforme o livro do professor, é possível constatar o destaque dado ao recurso linguístico, especificamente à expressão que possibilita o jogo de duplo sentido: a palavra “ponta”, atribuindo unicamente àquele o efeito humorístico do gênero, em detrimento da relação estabelecida entre aspectos linguísticos e imagéticos, diga-se de passagem, relação esta, fundamental para a constituição do gênero tirinha, caracterizando-a com sua forma de construção composicional, uma vez que, não é só texto verbal que gera o humor no gênero em questão.

No âmbito do ensino de língua materna torna-se conveniente ampliar a perspectiva no que tange à concepção de linguagem, conforme apontam os estudos de Bakhtin (1997; 2011), a partir dos quais compreende-se que os elementos constitutivos da linguagem não podem ser compreendidos, tratando-a apenas como um sistema autônomo, ou concebendo a língua em si mesma, uma vez que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997, p. 123).

Entende-se, em consonância com a perspectiva apresentada acima, que a tirinha de Laerte utilizada no Material didático poderia ser utilizada para um trabalho com a língua a partir de uma abordagem mais ampla, promovendo, por exemplo, a Identificação do conteúdo temático (BAKHTIN, 2011) apresentado na tirinha, relacionando-o com o contexto de veiculação do gênero. A realização dessa tarefa poderia ser orientada a partir de alguns questionamentos dirigidos aos educandos, tais como:

- 1) Qual o conteúdo tematizado na tirinha? Quais elementos você observou para descobri-lo?
- 2) Você considera a imagem e os recursos lexicais, as palavras e/ou expressões escolhidos pelo autor, importantes para o desenvolvimento do conteúdo apresentado no gênero? Justifique sua resposta.
- 3) Levando em conta o suporte em que a tirinha foi veiculada, você percebe alguma relação do conteúdo temático com o contexto em que a tirinha foi produzida?
- 4) Existe relação entre o que é tematizado pelo gênero com o público-alvo a quem se destinam a tirinha? Explique
- 5) A temática presente na tirinha estabelece algum diálogo com outro gênero da seção ou do caderno do suporte em que o gênero foi inserido?

Ressalta-se ainda que a mesma tirinha poderia servir de base para o trabalho envolvendo os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua presentes no gênero. A ênfase devida às configurações específicas das unidades de linguagem da tirinha durante a abordagem pode favorecer a compreensão da relação entre as imagens e o texto verbal, auxiliando os educandos no processo de compreensão construção da narrativa quadrinizada.

A abordagem dos aspectos linguísticos, ou seja, dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua presentes na tirinha alcançaria maior sentido se levasse em conta que "A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial" (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997, p. 95). Nessa perspectiva, o gênero poderia ser explorado a partir de questionamentos tais como:

- 1) O primeiro balão registra o discurso do cientista: "...Essa é a NOSSA nave espacial, fruto da NOSSA tecnologia de ponta!" O que a repetição do termo NOSSA, classificado morfológicamente como pronome possessivo, revela sobre o seu posicionamento e papel social?

2) Os recursos lexicais presentes na fala do cientista, no primeiro momento, sugere a sua participação na criação de uma nave que apresenta condições avançadas. No entanto, a sequência de imagens, dispostas em três momentos, provocam uma ruptura na expectativa, comprovando o contrário. Explique identificando que quadrinho deflagra a contradição na narrativa.

3) A partir da contradição na narrativa, qual expressão foi utilizada na tirinha que possibilitou a exploração do duplo sentido?

4) Existe relação entre a expressão utilizada e a cena construída na narrativa? Explique.

5) Somente a imagem ou o texto verbal isolado seria capaz de conferir o efeito de humor para o gênero? Explique.

Assim, com o olhar voltado às questões complexas presentes no gênero tirinha que residem para além dos seus aspectos linguísticos isolados, foi possível constatar na análise promovida pelo Suporte didático que não há menção a quem são os personagens, suas características, aos papéis sociais representados e/ou ironizados por eles, ao estilo do autor que é característico no gênero, à situação retratada no gênero, à sua relação com o suporte onde foi veiculado, ao perfil dos leitores, muito menos acerca de um possível diálogo como outros gêneros.

Contrapondo tais constatações às orientações previstas para o professor, contidas no LDP, torna-se sobressalente um distanciamento entre os objetivos estipulados para a seção e a abordagem do gênero multimodal tirinha, uma vez que não foi verificada, durante as atividades, a exploração dos aspectos “estruturais, linguísticos, estilísticos e funcionais dos textos”, conforme é anunciado nas orientações para o professor (CONSELVAN E TAVARES, 2012, p. 7), a fim de ampliar a competência linguística dos alunos e suas próprias produções orais ou escritas.

Em outra tirinha utilizada no suporte didático investigado, localizada na seção *Ampliando a linguagem*, é perceptível um direcionamento similar ao praticado aos demais gêneros dentro do mesmo suporte em análise, revelando que as autoras do LDP *Vontade de saber Português* (2012) seguem um padrão de abordagem da tirinha nas diferentes seções e subseções. O perfil de abordagem verificado caracteriza-se pelo uso do gênero tirinha especialmente para facilitar a introdução de determinados conteúdos, geralmente gramaticais, no LDP, como se vê a seguir:

Fig. 3 – Tirinha de A turma do Xaxado, de Antônio Cedraz



A Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz. Extraído do site: <www.xaxado.com.br/quadrinhos/tiras.html>. Acesso em: 10 nov. 2010.

Fonte: CONSELVAN E TAVARES, 2012, p. 214.

A tirinha acima foi introduzida no LDP exclusivamente para o trabalho com o conceito/noção de polissemia. Mais uma vez, não são considerados os elementos característicos do gênero, como suas propriedades composicionais, estilísticas, ou mesmo o contexto de produção e circulação, mas, em contrapartida, nota-se, a partir da situação apresentada pela narrativa da tirinha, o enfoque na ocorrência do termo polissêmico. A finalidade do gênero nessa seção do LDP pode ser compreendida a partir da constatação do número reduzido e do caráter direcionador dos enunciados apresentados pelas autoras: "1) Leia a tirinha a seguir / a) Nessa tirinha há um termo polissêmico. Qual é esse termo? / b) Que efeito de sentido o emprego dessa polissemia causou ao texto?" (CONSELVAN E TAVARES, 2012, p. 214). A seguir, a explanação do assunto realizada

no livro didático se dá utilizando pares de frases descontextualizadas e desvinculadas do gênero, com exemplos de outras expressões polissêmicas que deverão ter os seus sentidos explicados no momento da aplicação dos exercícios.

A perspectiva identificada na abordagem do gênero discursivo tirinha em *Vontade de saber Português* (2012) não é sua exclusividade, já que

pouco mais da metade das coleções (58%) incorpora uma exploração adequada do vocabulário dos textos, um uso pertinente das ilustrações e uma exploração também pertinente da intertextualidade [...] abaixo da crítica, fica a incidência de propostas de atividades adequadas sobre: a situação de produção do texto e da leitura [...] ao contrário, o ensino de gramática é o que os autores e LDs mais fazem e, aparentemente, perto de um grau de qualidade regular (64%), embora quase sempre dentro dos modelos de gramática normativa (ROJO, 2003, p. 86).

Nesse sentido, a tendência observada na abordagem do gênero tirinha no suporte em análise, constitui-se, em uma postura recorrente em muitos dos LDP no Brasil. Tal fato tem caracterizado os livros didáticos não como instrumento de apoio aos educadores, mas como um roteiro de tarefas a serem cumpridas, por meio de exposição, desenvolvimento, fixação (BATISTA, 2003).

Fig. 4 – Tirinha do Níquel Náusea: Botando os bofes para fora, de Fernando Gonsales



Níquel Náusea: Botando os bofes para fora, de Fernando Gonsales. São Paulo: Devir, 2002. (Níquel Náusea).

Fonte: CONSELVAN E TAVARES, 2012, p. 268.

A tirinha acima foi inserida na seção *refletindo e conceituando*, cujos objetivos apresentados na obra, nas orientações ao professor, sinalizam que para chegar ao conceito o aluno deverá ser levado a verificar a aplicação do conteúdo em estudo, por meio da observação, reflexão, compreensão e sistematização. E em seguida, apresentar-se-ia o conceito do aspecto linguístico. As orientações ressaltam, ainda, que os procedimentos didáticos contemplam, assim, uma concepção de aprendizagem, a partir da qual o conteúdo é introduzido por atividades que resgatem os conhecimentos prévios do aluno e propiciem a construção de novos saberes (CONSELVAN E TAVARES, 2012, p. 8).

Não obstante as considerações apresentadas pelas autoras nas orientações ao professor, constata-se novamente na abordagem da tirinha apresentada na Fig. 4, um caminho análogo àquele demonstrado anteriormente nesse trabalho, no que tange ao ensino de a língua materna realizado no LDP, tomando o gênero tirinha como base. As autoras do LDP *Vontade de saber Português* (2012) mantém o padrão de abordagem da tirinha apresentado em todo o suporte também nessa seção, utilizando o gênero exclusivamente como pretexto para trabalhar o uso do hífen, como se nota a seguir, a partir do protocolo utilizado:

Veja a tirinha a seguir

- 1) Na tirinha, Níquel Náusea corresponde à expectativa da rata Gatinha? Por quê?
- 2) Copie no caderno qual das afirmativas a seguir justifica o emprego do hífen em uma palavra no 3º quadrinho.
 - a) Ligar pronomes a verbos
 - b) Ligar elementos de palavras formadas por derivação.
 - c) Separar palavras em duas partes no final da linha. (CONSELVAN E TAVARES, 2012, p. 268).

Apesar de a questão número um da atividade proposta no LDP envolver o questionamento em torno do sentido a ser apreendido pelos educandos a partir da leitura e compreensão da tirinha, não se verifica mobilização alguma de recursos importantes para a compreensão do gênero como o “salto de imagem”, “elipses”, “representação da fala”, continuidade e “descontinuidade gráfico-espacial” (CIRNE, 1972), entre outros, que poderiam ser contemplados de maneira a subsidiar a construção dos sentidos pelos educandos. Uma contribuição ao trabalho com o gênero do discurso em análise seria considerar que em “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

“A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997, p. 95).

A abordagem do gênero, nesse caso, explicitamente destinada ao reconhecimento do uso do hífen, não explora aspectos característicos da tirinha, subgênero das HQ; são silenciados os aspectos de sua linguagem enquanto gênero autônomo, ignorando-se, sobretudo, a importância da função do balão de fala representado através do recurso denominado solilóquio (RAMOS, 2012).

Conforme a situação retratada na tirinha, há um motivo para a inclusão do recurso denominado de solilóquio, uma vez que não se trata de mera descrição, em palavras, do pensamento do personagem Níquel Náusea. Ao contrário, o personagem é flagrado por sua companheira, a rata Gatinha, falando em voz alta e tendo a si mesmo como interlocutor. Este recurso, ignorado na abordagem do LDP, está presente nos três quadrinhos que compõem a tira, e cabe ressaltar: ele é fulcral na construção da narrativa quadrinizada, sendo o gatilho que deflagra tanto início quanto o desfecho surpreendente da história. São recursos específicos, como o solilóquio utilizado na tirinha analisada, responsáveis por darem originalidade e ajudarem

a tornar as HQ e seus subgêneros, como a tirinha, em gênero específico (RAMOS, 2012).

Além do aspecto mencionado, a abordagem não leva em conta o suporte em que a tirinha foi veiculada, não explora a relação indissociável da linguagem verbal e não verbal, as características dos personagens, cujos nomes são paródias de situações e objetos. *Níquel Náusea*, que tem como melhor amigo uma barata viciada em inseticida, é um rato que mora no esgoto e que se recusa a ser um camundongo. Trata-se de uma sátira feita pelo autor brasileiro Fernando Gonsales ao personagem Mickey Mouse. A rata Gatinha é considerada por Níquel a verdadeira "gata" e possui a prodigiosa capacidade de procriar inúmeros filhotes.

Os personagens possuem um humor ácido e irônico, característico do estilo do autor. Na abordagem não são destacados nenhum dos aspectos mencionados, ao passo que finaliza com uma questão solicitando que o educando faça uma cópia de uma afirmativa que justifique o emprego do hífen, pressupondo que a assimilação do assunto se de por meio da cópia.

Diante da constatação do lugar destinado ao gênero dentro da organização do LDP *Vontade de saber Português* (2012), entende-se que a tirinha constitui um gênero que é explorado no LDP mediante estratégias de análise e exploração, majoritariamente, orientadas para estudo de aspectos da norma gramatical, ignorando aspectos discursivos relevantes à análise do gênero, seu conteúdo temático, o estilo verbal, a sua forma composicional e suas condições de produção. A compreensão e abordagem do gênero do discurso tirinha, numa perspectiva ampliada, conforme subsidiam os estudos de Bakhtin, passa, pois, pelo entendimento no caso da tirinha, assim como nos demais enunciados

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos

recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Não por acaso, se verificou que o gênero discursivo tirinha foi distribuído estrategicamente na seção *A língua em estudo*, precisamente 83,33 % do total de tirinhas utilizadas ao todo na obra. Embora seja mencionada pelas próprias autoras da coleção, em módulo destinado aos professores, a importância de se realizar atividades que explorem aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos e funcionais dos textos para ampliar a competência linguística dos alunos e suas próprias produções orais ou escritas, observou-se que, em especial, no que tange aos gêneros multimodais, a coleção deixa a desejar, prevalecendo na abordagem o predomínio da noção de linguagem enquanto código abstrato e, em algumas atividades, uma perspectiva transmissiva no que tange ao ensino de língua, a partir dos quais as atividades de análise da tirinha focalizam com regularidade as características sintáticas e léxico-semânticas.

Uma proposta de trabalho com a língua a partir do gênero discursivo tirinha, muito comum em suportes didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, ao por em análise apenas cenas isoladas dos quadrinhos ou os textos verbais contidos nesse gênero, constitui apenas uma possibilidade de abordagem do enunciado. Em uma perspectiva mais ampla, conforme os estudos apontados por Bakhtin (1997; 2011), caberia contemplar durante a exploração da tirinha nas aulas de língua portuguesa outros elementos importantes para leitura e para o processo de compreensão dos sentidos a partir do gênero em questão. Ao explorar o gênero nas aulas de língua, tornam-se importantes elementos como o autor da tirinha, quem é; quais temáticas normalmente são contempladas; local onde foi publicado; em qual suporte foi publicado; em que seção do suporte se encontra o cartum; qual o seu público alvo, o perfil do leitor e sua condição social; em que local foi veiculado, quais as notícias relevantes do dia em que foi veiculada a tirinha e a sua possível relação

com notícias do dia, ou anteriores. Salienta-se que, conforme o entendimento depreendido da teoria bakhtiniana, esses elementos vão além de meros fatores exteriores ao enunciado, ao contrário são elementos importantíssimos para a sua compreensão, pois fazem parte do enunciado, são partes constitutivas do todo responsáveis pela elaboração do sentido. (OLIVEIRA, 2013).

Salienta-se como oportuna uma perspectiva para a ensino de língua contextualizado, a partir do trabalho envolvendo leitura ou produção do gênero do discurso tirinha. Assim, durante as atividades podem ser contempladas, na abordagem do gênero, informações como: quem será o destinatário, qual será o suporte de veiculação do gênero, dentre outros, a fim de ajudar os educandos a perceberem a importância dos conteúdos que serão trabalhados. Apropriado ainda, ao educador realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos, o conhecimento de mundo e as experiências deles acerca do gênero tirinha, buscando perceber como percebem o gênero e quais expectativas são construídas sobre ele. Para tanto, ao longo das atividades podem ser apresentados aos educandos diferentes suportes como jornais revistas e internet, onde comumente são veiculadas tirinhas variadas. Dessa forma, oportuniza-se aos educandos uma prática de leitura do gênero considerando seu suporte real. Essa prática torna mais significativa a abordagem do gênero na medida em que permite uma análise do seu contexto de publicação e, inclusive, da sua localização dentro do suporte em que foi veiculado, problematizando a relação do gênero com a com a esfera de comunicação.

Salienta-se que tal perspectiva para a abordagem do gênero do discurso tirinha nas aulas de língua portuguesa pode se constituir em um facilitador do processo de aprendizagem dos educandos com relação às práticas de uso da língua, podendo deflagrar na pesquisa e na busca por informações relativas ao histórico do gênero; quais os primeiros personagens, em qual contexto social, político e cultural surgiram as primeiras tiras, sua função social e

características básicas. Assim, os educandos terão a oportunidade de participar do trabalho envolvendo a linguagem, de maneira colaborativa, atribuindo sentido e significado ao gênero do discurso estudado. Ademais, anseia-se que a abordagem apresentada para os gêneros nas aulas de língua portuguesa possa, ainda, favorecer a utilização de algumas estratégias de compreensão leitora, dando condições para que se consiga uma atividade de leitura que seja significativa para os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora nas últimas décadas, em função do processo de avaliação dos livros por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros didáticos tenham recebido maior atenção por parte dos autores e das editoras, sobretudo, no sentido de contemplar propostas mais responsáveis, há, ainda, muitos desafios a serem superados. Nos dias atuais, o livro didático não escapa incólume da exigência de “[...] um enorme montante de esforços nos campos específicos do ensino de gramática e da construção e uso da oralidade em sala de aula. Mas não muito menos, no campo da leitura e da produção de textos escritos” (ROJO, 2003, p. 98).

A análise realizada sinalizou que a respeito da noção de gênero discursivo, há a necessidade do reconhecimento da tirinha como gênero autônomo, com função social e ideológica particular e com condições concretas de produção e recursos específicos de composição. A inclusão do gênero realizada no LDP mostrou-se prescindir do entendimento deste como linguagem autônoma, servindo aos objetivos específicos do ensino de gramática. Por outro lado, a tirinha compreendida com gênero do discurso é reconhecida como manifestação formulada historicamente na/para a interação verbal sendo, portanto, uma forma socialmente maturada

em determinadas práticas comunicativas. A abordagem do gênero necessita, assim, conceber a linguagem como um instituto que pressupõe a prática social.

Assim sendo, faz-se necessário, na elaboração e edição dos LDP, o desenvolvimento de propostas de atividades com a tirinha que ultrapassem os aspectos linguísticos do gênero e que deem destaque tanto a elementos que são inerentes à composição do gênero, quanto às questões ligadas à sua autoria, quais temáticas normalmente são contempladas, em qual suporte foi publicado, qual o seu público alvo, o perfil do leitor e sua condição social, quais as possíveis relações entre a tirinha e outros gêneros discursivos. Conforme o entendimento depreendido da teoria bakhtiniana esses elementos vão além de meros fatores exteriores ao enunciado, são elementos importantes para a sua compreensão, pois fazem parte do enunciado, são partes constitutivas do todo, responsáveis pela elaboração do sentido (OLIVEIRA, 2013).

Necessário, também, é considerar a tirinha como gênero que possui uma linguagem autônoma, que comporta uma gama de recursos próprios e característicos a serem explorados. Assim, a abordagem do gênero no LDP não pode ignorar aspectos referentes à produção e recepção das tirinhas, uma vez que a composição e leitura desse gênero envolve a utilização e compreensão de recursos que vão desde técnicas e estratégias de representação da fala, do pensamento, dos sons, marca inconfundível das histórias em quadrinhos, até a própria representação da cena, dos elementos responsáveis pela trama sequencial, registro do espaço e do tempo da narrativa em uma formatação típica dos quadros. Portanto, ter uma noção clara do que se trata o gênero “[...] contribui muito para uma leitura mais aprofundada e crítica dos quadrinhos e ajuda na elaboração de práticas pedagógicas, na área de educação.” (RAMOS, 2012, p. 16). Noção esta que, conforme foi demonstrado na análise, ainda reivindica mudanças do lugar e, principalmente, do olhar dirigido para os gêneros multimodais nos livros didáticos de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). *In*: ROJO, R., BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2003.

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

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: **Questões de literatura e estética**: A teoria do romance. Trad. A. F. Bernadini *et al.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 71-210.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

CIRNE, M. da Costa. **Para ler os quadrinhos**: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. Petrópolis, Vozes, 1972.

CONSELVAN, T. B.; TAVARES, R. A. A. **Vontade de Saber Português**, 8º e 9º ano. São Paulo: FTD, 2012.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARXOSKI, B.G. & BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 119-132.

PAES DE BARROS, C. G. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. Polifonia, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 2009.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, R. O Perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). *In*: ROJO, R., BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2003.

OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2013.

Tiago Pereira Aguiar Susmickat

Mestre em Letras, pelo programa PROFLETRAS em Rede Nacional, pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Doutorado em Estado e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade – PPGES, da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.

E-mail: tiago.susmickat@ufsb.edu.br

5

Tiago Pereira Aguiar Susmickat

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-550-3.5

RESUMO:

O capítulo analisa o instituto da Mediação como meio alternativo de resolução de conflitos, evidenciando possíveis interfaces existentes entre o método procedimental do referido instituto e a perspectiva dialógica da linguagem bakhtiniana (Bakhtin, 1997; 2011; Brait, 2005a; 2005b; 2005c; 2014;), à luz da legislação e dos princípios que orientam a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito extrajudicial. Para tanto, o artigo fundamenta-se em discussões de autores como Almeida; Pelajo; Jonathan (2021); Souza; Jayme; Schmidt; Pereira (2016), Azevedo (2016), Braga Neto (2008; 2019), Filpo (2016); Nazareth (2009), Sadek (2004; 2005), Scavone Junior (2015), Spengler (2010; 2014; 2015; 2016) e Warat (2004; 2010; 2018) e outros teóricos que tratam acerca dos métodos alternativos de resolução de conflitos, além de abordar disposições legais específicas sobre o tema. O trabalho considera particularidades sobre a Mediação de conflitos, seus princípios basilares e técnicas de solução alternativa de conflitos extrajudiciais, destacando a relevância da perspectiva dialógica da linguagem no processo de resolução de conflitos no âmbito familiar. Os resultados indicam que, intrinsecamente ao procedimento de mediação de conflitos, é possível depreender uma perspectiva dialógica bakhtiniana, a partir da qual o mediador de conflitos facilita o reconhecimento das posições do(s) outro(s) sujeitos envolvidos no conflito, visando ao restabelecimento da comunicação.

Palavras-chave: Mediação de conflitos; Linguagem e dialogismo; Política pública judiciária, Meios consensuais de solução de conflitos.

INTRODUÇÃO

A crescente judicialização das demandas faz desnudar a incapacidade do judiciário em solucionar todos os conflitos que emergem do interior da, cada vez mais complexa, sociedade contemporânea, que em contrapartida, presta-se a oferecer por vezes soluções artificiais, insuficientes ou qualitativamente inapropriadas. Nesse cenário, revela-se notório descompasso existente entre a atuação do judiciário brasileiro e as necessidades dos indivíduos no contexto contemporâneo (Dallari, 2002), de maneira tal que se passa a discutir sobre a efetividade do direito social básico de acesso à Justiça estampado no artigo 5º, inciso XXXV, da Constituição Federal de 1988 e do disposto no art. 3º da Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015, Novo Código de Processo Civil, segundo o qual não se excluirá da apreciação jurisdicional ameaça ou lesão ao direito.

Assim sendo, o presente artigo ao tratar do instituto da mediação em uma perspectiva dialógica da linguagem pretende discutir sobre as dimensões da linguagem envolvidas na autocomposição de conflitos, além do papel do Estado no processo de elaboração da Política Pública Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos no âmbito do judiciário. Considerando, ainda, o conteúdo das disposições legais sobre o tema, a partir da Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015, Novo Código de Processo Civil, Lei nº 13.140 de 26 de junho de 2015, Lei de Mediação e da edição da Resolução CNJ nº 125/2010, que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional.

Nesse sentido, considerando o papel do estado no processo de instituição e desenvolvimento de Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário voltada à pacificação dos conflitos, se estabelece como problemática a questão em torno Especialmente no que tange ao instituto da Mediação, insta refletir se este, efetivamente, ao se configurar como mecanismo efetivo de pacificação social, solução

e prevenção de litígios, sendo a mediação de conflitos considerada um mecanismo adequado à pacificação de conflitos e eficiência da justiça, consoante os objetivos da Política Judiciária Nacional, é possível vislumbrar tal instituto à luz de postulados de uma concepção dialógica da linguagem, tendo em vista a busca pela pacificação de conflitos e restabelecimento da comunicação entre as partes consoante os objetivos da Política Judiciária Nacional.

O LUGAR DO CONFLITO NA JURISDIÇÃO TRADICIONAL: A RACIONALIDADE JUSPOSITIVISTA DA HETEROCOMPOSIÇÃO

O conflito pode ser compreendido como um processo ou estado em que duas ou mais pessoas se posicionam de maneira divergente em razão de seus interesses, suas metas ou objetivos individuais, sobre os quais é construída uma percepção de incompatibilidade ou contraposição mútua (Azevedo, 2013, p. 39). As formas históricas de solução de conflito podem ser agrupadas em duas categorias, a saber: formas autocompositivas, quando a solução do conflito é alcançada através da ação dos próprios envolvidos no litígio, não havendo imposição, seja da vontade de um terceiro ou das próprias partes, e formas heterocompositivas, referindo-se aos casos em que a resolução de conflitos envolve a participação de terceiros, estranhos àqueles envolvidos na demanda, cuja finalidade é realizar um juízo sobre o conflito apresentado, como ocorre na arbitragem e no processo judicial. Desse modo, heterocomposição e autocomposição revelam-se caminhos paradigmáticos distintos para a resolução de conflitos.

Os processos heterocompositivos, geralmente, concentram em uma predominante perspectiva de composição dos conflitos na

qual é recorrente a presunção de que, ao final do processo, somente será possível haver um vencedor para o caso. A partir da lógica explicitada, é possível depreender uma postura dicotômica contida no modelo tradicional de jurisdição pautada na necessária definição de quem está certo e quem está errado e, conseqüentemente, de quem deve vencer ou perder. A heterocomposição manifesta a preponderância de uma visão responsável pela cisão entre verdadeiro e falso, entre certo e errado, deixando transparecer uma atitude própria da visão positivista (Chaves; Chaves, 2000).

Advém dessa lógica noções paradigmáticas que centralizam a dimensão do conflito a partir de relações focadas em uma forma disjuntiva de pensar, enxergando as relações estabelecidas pelos sujeitos através de lentes da polarização e da alternatividade: ou ganha ou perde e vice e versa. Assim, nos processos heterocompositivos, prevalece uma posição singularizada, segundo a qual só pode haver uma única solução correta para cada conflito, qual seja, aquela explicitada pelo magistrado, habilitado a fazer emergir a “verdadeira solução” e autorizado pelo Estado a dizer a quem compete o exercício/gozo de determinando direito.

Ademais, o lugar reservado ao conflito no modelo tradicional de jurisdição é significativamente delineado por uma concepção clássica na qual o conflito é concebido como um distúrbio, algo a ser eliminado da vida social, tendo em vista que a sua presença pode provocar o desequilíbrio de pretensa harmonia social existente, do suposto equilíbrio da sociedade. Nessa perspectiva, somente a partir da eliminação de tal elemento disfuncional é que se pode alcançar o bem protegido pelo Direito que é paz social.

A via tradicional de solução dos conflitos, portanto, assim como ocorre no modelo da ciência tradicional, é envolvida pela noção de objetividade, de neutralidade total daquele que analisa a demanda e é responsável por proferir uma decisão. Tal como explica Neubern (2000) sobre o paradigma simplificador na ciência,

o campo jurídico também prioriza o conhecimento pretensamente objetivo e a linguagem técnica sob a crença na neutralidade e objetividade total para obter a verdade. Na concepção clássica de jurisdição, sobretudo, nos processos heterecompositivos, a compreensão do fenômeno social do conflito se dá a partir de uma concepção sustentada na crença da ficção jurídica de um “mundo dos autos”, bem como na possibilidade do conhecimento deste sem qualquer interferência do julgador e do ato de observar/julgar.

Assim, o modelo de solução dos conflitos no âmbito do Direito tradicional, deixa entrever as bases e pressupostos epistemológicos do positivismo jurídico (Chaves; Chaves, 2000). O campo jurídico, conforme argumentação exposta em Neubern (2000, p. 154), ancora-se no paradigma juspositivista inscrito em um núcleo de “sistemas de ideias” que “determinam a formação de ideias-chave e conceitos mestres, como também as regras de associação entre elas”¹. Nessa direção, a via tradicional de solução dos conflitos se constitui a partir da utilização e reprodução de um sistema de poder fundamentado em um conjunto de regras e princípios racionais de cunho generalizante e de aplicabilidade universal, dando prevalência a uma racionalidade instrumental e tecnicista para solucionar os conflitos (Giannella, 2008).

A CRISE DO PARADIGMA POSITIVISTA DA JURISDIÇÃO: NOVOS OLHARES SOBRE O CONFLITO

O modelo tradicional de solução do conflito é fortemente marcado pela busca da realização da justiça a partir da eliminação

1 São características do Direito Processual a *instrumentalidade*, sendo o direito Processual um instrumento a serviço do Direito material, não tendo o processo um fim em si mesmo; a *Autonomia*, por ser um ramo autônomo do Direito, a *Complexidade*, por reunir um complexo de normas e é um ramo do Direito Público, tendo em vista que dispõe normas gerais.

de disputas, homologando a polarização via processo judicial das partes adversas, alocando-as disjuntivamente nos polos ativo versus passivo, autor versus réu, vencedor versus sucumbido. No decorrer do processo judicial, ao longo do caminho para a obtenção da solução do conflito é comum o afloramento de tensões, antipatias, ressentimentos e exaltação dos ânimos, dificultando, sobremaneira, o reestabelecimento do diálogo e contribuindo pouco para a continuidade das relações intersubjetivas. Tal cenário é responsável por dimensões negativas outras construídas sobre abordagens das controvérsias que mais cooperam para o rompimento dos vínculos sociais dos sujeitos, principalmente, nos casos em que há vínculo de relações continuadas ou convivência permanente, como família, trabalho, comunidades diversas, dentre outros. Nesse sentido, a via “tradicional” de solução dos conflitos não se tem mostrado o caminho mais favorável para a solução de determinados tipos de questões, principalmente, em situações que os envolvidos na demanda necessitam manter as relações e o convívio social.

A modalidade judicial tradicional de solução dos conflitos, exclusividade do poder estatal, é uma construção social e histórica, mas é limitada e parcial, pois promove a solução de questão estritamente pontual de determinado conflito. Assim sendo, o desafio que se impõe é repensar a natureza complexa dos conflitos de interesses, seja no âmbito do judiciário ou para além dele, e identificar formas mais integrativas e amplas de solucionar as questões, representadas pelos métodos autocompositivos, dentre os quais se destaca a mediação.

É necessário superar a visão mecanicista do conflito e reestruturar a concepção vigente, deslocando a centralidade do terceiro alheio exclusivamente legitimado para solucionar o conflito compulsoriamente. É necessário pensar que a solução do conflito heteronimicamente alcançada pela imposição, de fora para dentro, realizada por um terceiro, pode dar lugar a outros modos de pensar que acompanham um movimento reverso. Entender que a solução do conflito passa também por um caminho construído de dentro para fora, ou

seja, por vias autocompositivas que favoreçam às partes deliberarem em um processo construtivo sobre o que melhor atenda a uma controvérsia cotidiana.

Um novo olhar sobre o conflito e sobre as relações estabelecidas pelos sujeitos na contemporaneidade reivindica a superação da visão dicotômica do mundo em direção à mudança de percepção desse fenômeno social. Nesse sentido, é preciso promover a desconstrução de premissas implícitas sobre situações conflituosas, a fim de vislumbrar novos ângulos de observação sobre as interações sociais conflitantes, acreditando que estas podem representar momentos produtivos de significativas experiências pessoais na hipótese de o conflito ser bem administrado (Nazareth, 2009).

A AUTOCOMPOSIÇÃO COMO VIA ALTERNATIVA AO PROCESSO JURISDICIONAL: O DESAFIO DA INCORPORAÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA À SOLUÇÃO DE CONFLITOS

Em contraposição aos métodos heterocompositivos, assim como ocorre com o próprio processo tradicional, para os casos em que as partes envolvidas em determinada demanda possam dispor² dos direitos envolvidos no litígio, a autocomposição revela-se conveniente à resolução do conflito, propiciando a participação dos próprios sujeitos envolvidos na controvérsia. Dessa maneira, durante

2 De acordo com o art. 3º, da Lei nº 13.140/2015, pode ser objeto de mediação o conflito que verse sobre direitos disponíveis ou sobre direitos indisponíveis que admitam transação. O § 2º estabelece que o consenso das partes envolvendo direitos indisponíveis, mas transigíveis, deve ser homologado em juízo, exigida a oitiva do Ministério Público.

o processo de busca por uma solução não há imposição da vontade de um terceiro ou de uma das partes à outra. Assim, em formas auto-compositivas de solução de conflitos, como conciliação e mediação, são os próprios interessados que, auxiliados por terceiro, decidem consensualmente a controvérsia.

Nesse sentido, se verifica um caráter paradigmático diferente com relação ao modelo tradicional de jurisdição, na medida em que as formas autocompositivas se constituem como vias favoráveis a proporcionar satisfação às duas partes envolvidas em uma controvérsia, justamente por buscar a solução decorrente da vontade de ambas. Diferente do que ocorre no modelo tradicional de jurisdição, na mediação de conflitos há a presença de um terceiro, o mediador, responsável apenas por facilitar o diálogo entre os sujeitos.

A Lei nº 13.140 de 2015, Lei de Mediação, define, no parágrafo 1º do art. 1º, a mediação como “a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia”. Ao mediador de forma alguma é autorizado decidir sobre a controvérsia, sendo-lhe vedado, inclusive, sugerir soluções para o conflito. Assim, durante a sessão de mediação, o mediador é encarregado de conduzir o processo de comunicação entre as partes envolvidas, buscando intermediar e auxiliar o diálogo entre sujeitos na busca de uma solução consensual para o conflito.

O mediador precisa fazer uso de técnicas de comunicação que incluem elementos como a “escuta ativa” (Moura; Giannella, 2016), além de explorar virtudes da paciência e da criatividade. Ao mediador convém explicitar com tranquilidade a situação conflituosa vivenciada por cada uma das partes para permitir a compreensão da situação e do ponto de vista de cada um. Deve, assim, auxiliar as partes em conflito a identificarem, por si mesmas, alternativas de solução que eliminem uma perspectiva adversarial e contemplem

benefícios recíprocos. Nesse cenário, um aspecto importante que se verifica é a identificação de outro modelo paradigmático incorporado pelo judiciário brasileiro, a partir da admissão de outras vias de solução das controvérsias, além da jurisdição tradicional. Através dos métodos alternativos como a mediação, o Estado passa a oferecer aos jurisdicionados a possibilidade de inserção destes na tomada de decisão nas questões conflituosas. Significativo deslocamento do poder de decisão sobre o conflito é realizado, autorizando às partes a apropriação do protagonismo na tomada de decisão da solução do conflito.

Destacam-se, ainda, de acordo com Azevedo (2016), outras características intrínsecas aos processos autocompositivos, tais como: i) confidencialidade, isto é, maior sigilo das informações; ii) maior propensão à preservação das relações interpessoais, tendo em vista que afasta a perspectiva adversarial e polarizadora do processo interativo, buscando a resolução consensual das questões controversas, não apenas propondo uma solução pontual; iii) maior adimplente espontâneo do que foi estabelecido, ao contrário do que pode ocorrer nos casos de execução forçada, como na heterocomposição; iv) a humanização e sensibilização das partes passam a ser características importantes no processo autocompositivo; v) menor desgaste emocional; vi) informalidade da linguagem no processo de composição, estimulando o diálogo e maior familiaridade entre as partes por meio da utilização da linguagem informal.

Além dos aspectos mencionados nos processos autocompositivos de solução de conflitos, em particular a mediação, é possível considerar o aprimoramento ou desenvolvimento de competências humanas quanto ao conflito (Azevedo, 2016). Na autocomposição é explorada a competência cognitiva dos sujeitos, a partir da qual podem adquirir consciência de características próprias do conflito, sobre o modo como se constrói e como pode ser solucionado para aproveitar o seu potencial de crescimento. Os processos autocompositivos favorecem o desenvolvendo de competências perceptivas,

aprimorando a forma como os sujeitos percebem o contexto conflituoso, auxiliando-os no processo de compreensão acerca da existência de diferentes perspectivas sobre um mesmo fato ou situação. Promovem também o desenvolvimento de competências emocionais, tendo em vista que os sujeitos são incentivados a construir um momento oportuno para lidar com um conjunto de estímulos emocionais, buscando compreender a condição humana de cada indivíduo em seus aspectos emocionais (Azevedo, 2013, p. 94).

Merecem o devido destaque, também, dimensões fundamentais compreendidas no processo de mediação de conflitos que são as competências comunicativas incentivadas por esse método alternativo de solução das controvérsias. O procedimento de mediação compreende um caráter pedagógico sobre as relações interpessoais, oportunizando significativo exercício de compreensão das formas como os próprios sujeitos mediandos se expressam, verbalmente ou não, e sobre como transmitem um conjunto de mensagem ao manifestarem seus interesses.

Nesse processo, habilidades fundamentais para a solução de conflitos são fomentadas, tais como a observação dos próprios sujeitos, de como seus interesses são transmitidos verbalmente, podendo, assim, aprender se o seu pedido foi compreendido, se soube expressar com clareza seus interesses. Importante realçar que dentre as competências comunicativas, um aspecto ocupa lugar central no processo comunicativo com vistas à composição, qual seja, a capacidade para além do simples "ouvir": saber escutar. Segundo Giannella e Moura (2016, p. 2), entendida "como ato social e dialógico, a escuta requer uma abertura para reconhecer que o outro é a fonte possível de uma percepção diferenciada e tem algo a contribuir". Assim, é fundamental uma observação comprometida com o que o outro manifesta, verbalmente ou não, e apresentar uma postura aberta, livre de pré-julgamentos para, enfim, escutar com atenção aquilo que é manifestado pelo outro, a fim de buscar o entendimento recíproco dos sujeitos.

A importância dessa habilidade, em particular, pode ser compreendida consoante à perspectiva apresentada em Giannella e Moura (2016), ao discorrerem sobre a “arte de escutar” e sobre as dimensões da escuta; escuta de si, do outro, do grupo e do contexto. As autoras realçam que a “arte de escutar” é necessária na atualidade, tendo em vista que permite a captação e processamento de informações, possibilitando a construção de soluções consensuais, ao estimular os sujeitos ao convívio cooperativo e ajudando a lidarem de forma criativa com situações de conflito.

Vale destacar que, para além da identificação de implicações óbvias, tais como maior celeridade, economia processual ou flexibilidade processual, a introdução de métodos alternativos de solução de conflitos no sistema judiciário, quando compreendidos em um nível mais profundo, revelam as limitações do paradigma jurisdicional vigente, além de prenunciar um novo modelo paradigmático que se mostra como alternativa frente ao rigor e à lógica-processual dos procedimentos previamente estabelecidos na heterocomposição.

Nessa direção, o contexto descrito é favorável a um olhar diferente sobre o acesso à justiça, não mais oferecida com exclusividade pelo Estado-juiz, mas uma nova forma de justiça construída pelos próprios sujeitos. Tal cenário pode ser integrador de condições oportunas a reflexões profundas, quiçá a uma resignificação do paradigma tradicional de jurisdição, reavaliando todo um conjunto de práticas que integram a cultura jurídica marcada, pela racionalidade inerente aos métodos heterocompositivos. São, portanto, as características intrínsecas aos processos autocompositivos como as mencionadas anteriormente que instigam e convidam as instâncias formais da jurisdição estatal à interação entre as concepções e paradigmas distintos de solução dos conflitos. Interação possível entre concepções que não impliquem, necessariamente, em ruptura ou oposição, mas sim em complementaridade e reconhecimento de características dos diferentes mecanismos de tratamento das controvérsias, alinhados a um paradigma pluralista de solução dos

conflitos, inscrito em uma racionalidade constituída de racionalidades, capaz de reconhecer as complexas conexões existentes entre o(s) conflito(s), os sujeitos e os contextos sociais.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

O instituto da mediação é apontado por inúmeros pesquisadores, como Rodrigues Junior (2006), Silva (2013) e Scavone Junior (2015), como o mais eficiente e eficaz instrumento alternativo de resolução de disputa, em razão de seu perfil eminentemente conciliador, consensualista e de caráter inquestionavelmente voluntário.

A mediação de conflitos, conforme dispõe o Manual de Mediação Judicial (AZEVEDO, 2016), é realizada por meio de método próprio e de ferramentas específicas que integram vários atos procedimentais, desde a organização do espaço físico às estratégias discursivas utilizadas pelo mediador, a fim de facilitar a negociação entre as partes em conflito. O instituto da mediação apresenta uma perspectiva de ação pautada na não adversariedade, de modo a facilitar o diálogo entre as partes por meio do abrandamento de discursos negativos. Evita-se, assim, a polarização das relações, por meio de uma linguagem positiva e imparcial, habilitando as partes para melhor compreender suas posições e para encontrar soluções capazes de satisfazer seus interesses e necessidades.

Nessa lógica, argumenta-se que intrinsecamente ao procedimento de mediação descrito, é possível depreender uma perspectiva dialógica conforme propõe Bakhtin (1997) tendo em vista que o mediador, ao assumir a função de auxiliar as partes à conscientização de seus atos em busca de soluções, facilita o reconhecimento da posição do outro. Permite, também, situar as partes no contexto

social das relações e favorece o reconhecimento das posições e interesses dos sujeitos para visualizarem interesses em comum, valorizando o diálogo como conceito-fonte irradiador do consenso.

Nesse percurso, o mediador, por meio da linguagem, utiliza diferentes técnicas autocompositivas conforme a necessidade do caso para estimular as partes a desenvolverem soluções criativas que permitam a compatibilização dos interesses contrapostos, incentivando, assim, as partes a examinarem os fatos sob uma nova ótica para afastar perspectivas judicantes ou substituí-las por perspectivas conciliatórias (Azevedo, 2016). Na sessão de mediação, durante sessões conjuntas e privadas, o mediador ao auxiliar as partes para exporem suas perspectivas sobre questões controversas, ainda que implicitamente, as conduz a assumir suas posições enquanto sujeitos usuários/produtores de linguagem, considerando-os como indivíduos irremediavelmente imersos em um determinado momento histórico, social e ideológico e que as relações sociais e vivências em maior ou menor grau o necessário restabelecimento o diálogo por meio da linguagem.

É importante ressaltar que o instituto da mediação de conflitos a partir de uma perspectiva dialógica não se restringe a mero procedimento pacificador, que busca, a todo custo, negociar os interesses das partes a fim de favorecer o consenso e a resolução do conflito negando o choque de questões e polaridades das partes, conservando, assim, situações díspares e injustas. Ao contrário, busca promover um enfoque prospectivo, isto é, um enfoque para o futuro, auxiliando as partes no empoderamento e na identificação das questões basilares do conflito, sem a pretensão de eliminar o contexto de origem das questões, interesses e sentimentos das partes, mas criar um contexto produtivo facilitando a reversibilidade da controvérsia e restabelecimento do diálogo entre os sujeitos. O diálogo estabelecido por meio da linguagem é considerado não apenas como instrumento para uma negociação onde cada um perde um pouco, mas como oportunidade para o reposicionamento dos interesses, resignificação das questões e aprendizagem no contexto discursivo dialógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise acerca das particularidades sobre a temática da Mediação de conflitos, seus princípios basilares e técnicas de solução alternativa de conflitos extrajudiciais, destacando a relevância da perspectiva dialógica da linguagem no processo de resolução de conflitos no âmbito familiar, permitiu perceber que, intrinsecamente ao procedimento de mediação de conflitos, é possível depreender uma perspectiva dialógica bakhtiniana, a partir da qual o mediador de conflitos facilita o reconhecimento das posições do(s) outro(s) sujeitos envolvidos no conflito, visando ao restabelecimento da comunicação. Considera-se que a prática mediativa permite situar as partes no contexto social das relações, favorecendo o reconhecimento de posições e interesses dos sujeitos para que visualizem interesses em comum. Durante sessões conjuntas e/ou privadas, o mediador auxilia as partes a exporem suas perspectivas sobre questões controversas, incentivando-os a reconhecerem suas posições enquanto sujeitos usuários/produtores de linguagem, irremediavelmente imersos em determinado contexto histórico, social e ideológico.

Assim sendo, é possível compreender que uma concepção dialógica de linguagem para a abordagem consensual de conflitos permite vislumbrar a sessão de mediação como espaço discursivo oportuno para que os mediados se posicionem de maneira colaborativa, (re)conhecendo diferentes vozes e interesses envolvidos na controvérsia, incentivando o diálogo e a construção de posicionamentos que levem em conta os diversificados modos de ser e de estar do outro no mundo. Para além de um método apenas de negociação de conflitos, a mediação estimula os indivíduos a compreenderem o caráter coletivo da construção da solução consensual, incentivando-os a (re)pensarem suas posições e papéis sociais, contribuindo, assim, para uma compreensão mais ampla sobre as realidades sociais e históricas nas quais se inserem.

Entendendo que por meio da linguagem ao homem é proporcionada a possibilidade de apreender os sentidos das coisas e da própria vida (BAKHTIN, 2011), a prática meditativa permite situar as partes no contexto social das relações e favorece o reconhecimento das posições e interesses dos sujeitos para visualizarem interesses em comum, valorizando o diálogo como conceito-fonte irradiador do consenso. Assim, durante sessões conjuntas e/ou privadas, o mediador ao auxiliar as partes a exporem suas perspectivas sobre questões controversas, as conduz a assumirem suas posições enquanto sujeitos usuários/produtores de linguagem, considerando-os como indivíduos irremediavelmente imersos em um determinado momento histórico, social e ideológico e que as relações sociais e vivências ensejam o necessário restabelecimento o diálogo por meio da linguagem. Nessa perspectiva, a mediação de conflitos se revela importante, sobretudo, por proporcionar aos mediandos um momento de reflexão, incentivando outros modos de enxergar os interesses conflitantes e de solucionar as disputas.

Uma concepção de linguagem pautada em uma perspectiva dialógica, contribui ao propósito metodológico de busca por uma solução consensual de conflitos, o que permite vislumbrar a sessão de mediação como espaço discursivo oportuno para que os median-dos se posicionem de maneira colaborativa, (re)conhecendo diferentes vozes e interesses envolvidos na controvérsia, incentivando o diálogo e a construção de posicionamentos que levem em conta os diversificados modos de estarem no mundo e o lugar do outro e o contexto histórico e social das partes. (BAKHTIN, 2011). Para além de um método apenas de negociação e de conflitos, a mediação estimula os indivíduos a compreenderem o caráter coletivo da construção da solução consensual, incentivando-os a (re)pensarem suas posições e lugares sociais, contribuindo, assim, para uma compreensão mais ampla sobre a vida em sociedade, sobre as realidades sociais e históricas nas quais se inserem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tania; Pelajo, Samantha; JONATHAN, Eva (Coord.) **Mediação de conflitos para iniciantes, praticantes e docentes**. 3. ed. rev. e ampl. Salvador: Ed.JusPodivm, 2021.

AMARAL, Márcia Terezinha Gomes Amaral. **O Direito de Acesso à Justiça e a Mediação**. Editora: Lumen Juris. Rio de Janeiro: 2009.

AZEVEDO, André Gomma (Org.). **Manual de Mediação Judicial**. 6. Ed. Brasília: 2016.

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

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005 (a).

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005 (b).

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chaves. São Paulo: Editora Contexto, 2005 (c).

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chaves. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BRAGA NETO, A. **O que é mediação de conflitos**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. **Lei de Mediação**: Lei n.º 13.140 de 26 de junho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm. Acesso em: 20 de nov. 2025.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 24, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015**. Disciplina as atividades do Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMEC) e cria os Centros Judiciários de Solução Consensual de Conflitos (CEJUSC) Disponível em: http://www5.tjba.jus.br/pdf/resolucao_tjba_n24_2015.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2025.

NAZARETH, E. R. **Mediação o Conflito e a Solução**. Editora: ArtepauBrasil, São Paulo 2009.

SADEK, Maria Tereza. Judiciário: mudanças e reformas. **Estudos avançados**, v. 18, n. 51, mai./ago. 2004.

SADEK, Maria Tereza. A efetividade de direito e acesso à Justiça. *In*: RENAULT, Sérgio Rabello Tamm e BOTTINI, Pierpaolo (coord.). **Reforma ao Judiciário**. São Paulo: Saraiva, 2005.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

SALLES, Carlos Alberto. Mecanismos alternativos de solução de controvérsias e acesso à Justiça: a inafastabilidade da tutela jurisdicional recolocada. In: FUX, Luiz; NERY JR, Nelson, WAMBIER, Teresa (Org.) **Processo e Constituição**: Estudos em homenagem ao professor José Carlos Barbosa Moreira. São Paulo: RT, 2006.

SALLES, Carlos Alberto de (coord.). **As grandes transformações do processo civil brasileiro**: homenagem ao Professor Kazuo Watanabe. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

SALES, L. M. de M. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SIX, Jean-François. **Dinâmica da Mediação**. Tradutoras Águida Arruda Barbosa, Eliana Riberti Nazareth e Giselle Groeninga. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SOUZA, Claudia Maria Gomes de; JAYME, Fernando Gonzaga; SCHMIDT, Martha Halfeld Furtado de Mendonça; PEREIRA, Rita Andréa Guimarães de Carvalho. (Coord.) **Mediação de Conflitos**: a emergência de um novo paradigma. Belo horizonte: Dell Rey, 2016.

SPENGLER, Fabiana Marion. **Da Jurisdição à Mediação**: por uma outra cultura no tratamento de conflitos. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

SPENGLER. **Retalhos de Mediação**. Santa Cruz do Sul: Essere nel mondo, 2014.

SPENGLER. Fabiana Marion; SPENGLER NETO, Theobaldo. **Do conflito à solução adequada**: mediação, conciliação, negociação, jurisdição & arbitragem [recurso eletrônico] / organizadores: Fabiana Marion Spengler, Theobaldo Spengler Neto – Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2015.

SPENGLER. Fabiana Marion. **Da jurisdição à mediação**: por uma outra cultura no Tratamento dos Conflitos. 2. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na Pororoca**: ofício do mediador. v. III. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, Luis Alberto. **A rua grita Dionísio!**: Direitos Humanos da Alteridade, Surrealismo e Cartografia. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

WARAT, Luis Alberto (Org.). **Em nome do acordo**: a mediação no direito. Florianópolis: EModara, 2018.

Tiago Pereira Aguiar Susmickat

Mestre em Letras, pelo programa PROFLETRAS em Rede Nacional, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, e Doutor em Estado e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade – PPGES, da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.

E-mail: tiago.susmickat@ufsb.edu.br

6

*Eli Rosemar Assis da Silva
Fernanda Beatriz Caricari de Moraes*

ANÁLISE LINGÜÍSTICA DE ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DIRECIONADOS AOS ALUNOS SURDOS

RESUMO:

O ensino de Português L2 para surdos é um desafio inclusivo, dada a Libras como L1. O trabalho analisou material didático do município Niterói sob a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), focando na metafunção interpessoal. A hipótese é que enunciados, mesmo corretos, ignoram as especificidades visuais/cognitivas dos surdos, dificultando a leitura. A pesquisa propõe adaptações curriculares e pedagógicas, valorizando a LP e a Libras para uma educação mais equitativa.

Palavras-chave: Surdez; Leitura; Inclusão Linguística; Linguística Sistêmico-Funcional.

INTRODUÇÃO

O interesse por este tema surgiu das inquietações da primeira autora quando foi professora do ensino fundamental, atendendo alunos surdos e ouvintes do 1º ao 5º ano em classes inclusivas. A preocupação estava com os desafios de acompanhar os conteúdos do 6º ano e ter uma leitura efetiva dos enunciados dos livros didáticos.

As observações mostravam que os alunos surdos enfrentavam dificuldades na leitura dos enunciados, que não eram de fácil entendimento, tornando necessário traduzir os textos para a L1(Libras) desses estudantes. Foi sugerido à instituição escolar a criação de uma oficina de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua para os alunos surdos do 4º e 5º anos.

A instituição educacional recebia tanto estudantes surdos quanto ouvintes e, nesse ambiente inclusivo, foi possível notar que os alunos surdos na oficina de LP se relacionavam mais efetivamente com a língua escrita. Eles demonstravam menos receio de cometer erros ou de não entenderem o conteúdo do texto durante o momento de produção. Essa atividade acontecia ao longo de dois dias na semana, com a duração de três horas no contraturno. A redação evoluiu e sempre surgia o interesse por palavras desconhecidas. As narrativas eram desenvolvidas em conjunto, permitindo que todos participassem e sugerissem alterações nos desfechos das histórias. O ensino de língua portuguesa para estudantes surdos representa um dos desafios mais complexos e sensíveis no campo da educação inclusiva, especialmente quando se trata de tratá-la como segunda língua (L2). Ao contrário dos estudantes ouvintes, que geralmente aprendem a LP em sua modalidade oral como primeira língua (L1), os alunos surdos têm como primeira língua a Libras e só posteriormente iniciam o contato com a escrita.

Nesse contexto, o processo de leitura, principalmente quando mediado por enunciados extraídos de livros didáticos, precisa ser cuidadosamente analisado, a fim de identificar barreiras e criar estratégias de ensino que favoreçam a construção de sentido e a participação efetiva na aprendizagem.

A escolha pelos enunciados de um material voltado ao 6º ano do Ensino Fundamental parte da constatação de que, nessa etapa escolar, os estudantes iniciam o contato com estruturas textuais mais complexas e com maior grau de abstração.

Segundo a BNCC (2017), os alunos devem construir conhecimentos e desenvolver habilidades, que lhes permitam adquirir em suas vidas as práticas de escuta, leitura e produção de textos de vários gêneros. Desenvolvendo a autonomia e o pensamento crítico (BNCC, 2017).

A fundamentação teórica deste trabalho se ancora na Linguística Sistêmico Funcional (LSF), proposta por Halliday (1994) e Halliday & Matthiessen (2004, 2014), por oferecer uma abordagem da linguagem centrada na construção de significados em contextos sociais específicos. Ao compreender a linguagem como um recurso para a realização de três metafunções ideacional, interpessoal e textual, a LSF permite descrever como o sentido é construído nos enunciados analisados e como esses sentidos podem ser interpretados por sujeitos com experiências linguísticas distintas, como é o caso dos surdos. Essa perspectiva teórica possibilita uma análise detalhada dos textos propostos, considerando os recursos linguísticos utilizados, sua organização e os efeitos de sentido esperados, o que contribui para pensar a acessibilidade e a inclusão linguística em práticas pedagógicas.

O problema que orienta este estudo pode ser assim formulado: Como os enunciados presentes no material didático do 6º ano do Ensino Fundamental podem contribuir ou dificultar a leitura e a

construção de sentido por parte de alunos surdos, considerando-se sua condição de aprendizes de português como L2? A partir disso, o objetivo geral é analisar, à luz da LSF, os enunciados presentes no referido material didático, identificando aspectos que favorecem ou dificultam a compreensão textual por alunos surdos. Como objetivos específicos, propõe-se: a) descrever os recursos linguísticos e semióticos mobilizados nos enunciados; b) propor reflexões pedagógicas sobre possíveis adaptações didáticas que tornem os textos mais acessíveis.

A hipótese é a de que os enunciados analisados apresentam estruturas que, embora coerentes com a norma escrita da língua portuguesa, não são, em muitos casos, sensíveis à experiência visual e linguística dos alunos surdos, o que pode dificultar a construção de sentido e, conseqüentemente, comprometer o processo de letramento. Supõe-se que a utilização de recursos linguísticos mais complexos, implícitos ou fortemente ancorados em pressupostos culturais e linguísticos da oralidade, tende a representar um obstáculo para esses alunos, especialmente quando não há mediação adequada em sala de aula.

Nesse sentido, a relevância desta pesquisa se justifica pela urgência de construir práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de reconhecer as especificidades linguísticas dos alunos surdos e de promover condições equitativas de aprendizagem. A escola inclusiva não pode se limitar a oferecer o mesmo conteúdo para todos, mas deve considerar os diferentes modos de acesso à linguagem e ao conhecimento. Ao propor uma leitura crítica dos materiais didáticos utilizados com frequência nas salas de aula do ensino fundamental, este estudo pretende contribuir com a formação de professores e com a produção de materiais que respeitem a diversidade linguística e cultural presente nas escolas brasileiras. Trata-se de um passo importante na direção de um ensino mais justo, que reconhece a diferença não como déficit, mas como potencial para repensar as práticas educativas.

LEITURA E ENUNCIADOS ESCRITOS: PRÁTICAS E MEDIAÇÕES

A leitura, na perspectiva do ensino de língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, deve ser compreendida como uma prática social que transcende a decodificação de sinais gráficos. Para esse público, ler é um ato de construção de sentido mediado por sua primeira língua, a Libras, o que exige práticas pedagógicas que valorizem o contexto, a visualidade e o uso intencional da linguagem (Sousa, 2024).

O papel mediador dos enunciados não se limita à instrução de tarefas, mas se expande para a produção de sentido e a estimulação da autonomia do estudante, para que essa mediação ocorra de forma eficiente, é necessário que os enunciados sejam formulados com base em critérios pedagógicos claros, alinhados aos objetivos de letramento e às características cognitivas dos leitores surdos. A elaboração de questões que provoquem a reflexão, valorize a experiência visual e incentive a correlação entre texto e mundo pode contribuir decisivamente para o fortalecimento das habilidades interpretativas desses estudantes (Alves, 2022).

Segundo Santos (2020) a leitura como processo semiótico envolve a mobilização de múltiplos recursos linguísticos, visuais e culturais. Para estudantes surdos, esse processo é ainda mais intenso, pois sua experiência de mundo está ancorada na visualidade, o texto não pode ser apresentado de forma descontextualizada, mas precisa dialogar com imagens, esquemas, vídeos e outros recursos que ajudem na construção de significados. A leitura da imagem, inclusive, muitas vezes precede a leitura da palavra escrita, sendo essencial para preparar o aluno surdo para a compreensão textual.

Desta forma, a linguagem é entendida como uma ferramenta multifuncional, pela qual os indivíduos não só transmitem informações, mas também constroem relações sociais e expressam suas identidades. Dessa maneira, investigar o funcionamento da linguagem é crucial, pois possibilita uma compreensão mais aprofundada dos processos comunicativos que permeiam as interações humanas.

Nesse cenário, o livro didático, enquanto principal recurso utilizado nas salas de aula, assume centralidade. Sua estrutura, os gêneros textuais selecionados, as atividades propostas e os enunciados que guiam a leitura devem refletir uma concepção inclusiva de linguagem. No entanto, muitas coleções ainda são elaboradas com foco no aluno ouvinte, o que compromete a acessibilidade dos conteúdos para o público surdo. É necessário repensar o papel do livro didático para que ele sirva, de fato, como instrumento de inclusão e não de exclusão linguística (Alves, 2022).

O desenvolvimento da leitura crítica depende, também, da intencionalidade pedagógica com que os enunciados são elaborados. Questões que apenas solicitam a localização de informações no texto não estimulam o pensamento analítico. É necessário propor perguntas que convidem à análise, à inferência, à comparação e à transposição de ideias para novos contextos. Para o aluno surdo, esse tipo de abordagem permite a articulação entre sua experiência visual e os conceitos trabalhados em sala de aula, promovendo uma aprendizagem mais profunda e reflexiva (Oliveira; Moraes; Muniz, 2023).

É preciso compreender que os gêneros textuais presentes nos livros e nos enunciados devem ser variados e socialmente significativos. Trabalhar com tirinhas, poemas, notícias, propagandas, receitas, entre outros, amplia o repertório do aluno e o coloca em contato com diferentes formas de organização do discurso. Como

afirma Oliveira, Morais e Muniz (2023) essa diversidade textual exige, por parte dos enunciados, abordagens que valorizem a função social da linguagem e que incentivem o leitor surdo a posicionar-se criticamente diante dos textos que lê.

Para alunos surdos, esse respeito se traduz na valorização da Libras, na construção de materiais acessíveis e na escuta sensível de suas formas de leitura e de produção de sentido. Assim, o enunciado deixa de ser um comando textual e passa a ser um convite à participação, à autoria e ao exercício pleno da linguagem em uma escola verdadeiramente bilíngue e inclusiva (Santos, 2020).

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza analítico-interpretativa, fundamentada na LSF de Halliday. O objetivo é compreender em profundidade os sentidos construídos em enunciados e como estudantes surdos, usuários da Libras como L1, podem ou não acessar esses sentidos. A pesquisa é qualitativa por buscar a interpretação contextualizada dos fenômenos, tratando o texto como uma prática social e semiótica sem recorrer à quantificação.

O *corpus* da pesquisa é composto por 07 enunciados extraídos do Caderno Caminhos de Aprendizagem 6º Ano da Rede Municipal de Educação de Niterói, especificamente do Caderno 3, que contém atividades de interpretação de gêneros multimodais (tirinhas, cartuns, narrativas curtas). Os enunciados foram selecionados por representarem desafios potenciais para alunos surdos no processo de construção de sentido em Português como L2. Os critérios de seleção incluíram: acompanhar gêneros visuais, envolver operações

cognitivas complexas como inferência ou análise de intenções, e apresentar estruturas sintáticas densas, vocabulário pouco acessível ou potencial ambiguidade.

O método de análise envolveu a descrição funcional dos enunciados, com foco na metafunção interpessoal da LSF para observar a interação entre autor e leitor, analisando pronomes, tom e postura. O processo foi dividido em etapas: 1) segmentação dos textos, isolando os enunciados; 2) identificação da metafunção no enunciado, analisando processos verbais, papéis temáticos e recursos modais; e 3) interpretação dos sentidos possíveis para estudantes surdos. Esta etapa final buscou inferir elementos que facilitam ou dificultam a compreensão, propondo hipóteses interpretativas à luz dos estudos sobre o ensino de L2 para surdos e considerando a experiência linguística em Libras.

ANÁLISE DOS ENUNCIADOS

O estudo da metafunção interpessoal possibilita uma visão mais detalhada das relações sociais e das interações entre os personagens em um determinado enunciado. Nesse sentido, as contribuições de tal teoria contribui, teórica e metodologicamente, para compreender, por meio dos seus sistemas de modo e modalidade. O modo em que os enunciados revelam pistas sobre as posturas dos falantes, suas intenções ao se comunicar e a formação de significados interativos na tirinha analisada.

A metafunção interpessoal, proposta por Halliday no modelo da Linguística Sistêmico-Funcional, está relacionada ao modo como os sujeitos se posicionam na linguagem e interagem com o outro por meio de recursos linguísticos específicos, como os verbos modais,

os pronomes, os tempos verbais e os adjetivos avaliativos. Essa metafunção evidência como as relações de poder, solidariedade e autoridade são construídas nos textos, sendo, portanto, essencial para a compreensão de como os enunciadores se posicionam diante de seus interlocutores.

No contexto da leitura para alunos surdos, compreender essa metafunção é fundamental, uma vez que esses estudantes precisam lidar com estruturas linguísticas que muitas vezes se afastam da sua experiência visual e comunicativa em Libras (Teno; Bueno; Feitosa Filho, 2020).

TEXTO 1

Arminda & Juacira | Solidão na Quarentena



<http://bichinhosdejardim.com/wp-content/uploads/2020/04/bdj-200415-web.jpg>

O texto 1 narra conversas entre amigas. Vamos entender o que está acontecendo com elas?

01. **Quem** são as personagens dessa tirinha? **Como** você obteve essas informações?
02. **Como** está acontecendo a conversa entre as personagens nos três primeiros quadrinhos? **Como** você chegou a essa conclusão?

03. **Observando a expressão facial** da personagem do segundo quadrinho, **levante hipótese** sobre qual sentimento a personagem está vivenciando. **Esse** sentimento está de acordo com **a fala dela**?
04. No último quadrinho, há uma mudança na **forma de comunicação**. **Como** as personagens passaram a se comunicar? **Como** esta mudança aparece no **texto verbal e no não verbal**?
05. Pelo último quadrinho, é possível concluir que as amigas estavam certas ao se preocuparem com a personagem Edileida? **Como** chegou a essa conclusão?

Texto 1 narra a conversas entre amigas.

Vamos entender o que está acontecendo com elas?

01. **Quem** são as personagens dessa tirinha? **Como** você obteve essas informações?

Com base nisso, cabe destacar que diante dos exemplos acima, o primeiro enunciado questiona a identificação das personagens na tirinha e a origem das informações utilizadas. Pelos dados do enunciado exibido, pode-se observar que a metafunção interpessoal se faz presente ao solicitar por meio do pronome interrogativo “**Quem**” e do **advérbio interrogativo “Como”**, que o leitor interaja com a obra, promovendo um diálogo entre ele e a narrativa visual.

Com isso, compreende-se que linguisticamente, a maneira como as personagens são identificadas (se através de características visuais, diálogos ou contexto) revela a dinâmica de poder entre elas e o leitor, uma vez que este deve decifrar as pistas disponíveis para compreender as relações intersubjetivas.

02. **Como** está acontecendo a conversa entre as personagens nos **três primeiros quadrinhos**? **Como** você chegou a essa conclusão?

Pelas evidências do segundo enunciado, pode-se notar que o referido aborda as interações entre as personagens. No âmbito dele, a menção aos **“três primeiros quadrinhos”** implica uma continuidade de ação e interação, onde o leitor deve inferir significados a partir de elementos verbais e não verbais. A forma como a conversa se desenrola seja por meio de turnos de fala, interrupções ou reações expressas a intenção comunicativa dos falantes e as relações de afeto ou conflito que podem estase estabelecendo. O uso de expressões faciais e posturas complementa a interpretação do discurso falado, ilustrando a metafunção interpessoal.

03. *Observando a expressão facial da personagem do segundo quadrinho, levante hipótese sobre qual sentimento a personagem está vivenciando. Esse sentimento está de acordo com a fala dela?*

De modo a completar esses destaques, é necessário apontar que na análise desse corpus, viu-se que os aspectos linguísticos do terceiro enunciado convidar o leitor a refletir sobre o que ele vê na tirinha e o uso do verbo **observando** no gerúndio já demonstra uma ação contínua de observação de algo ou alguém, fazendo esse movimento o aluno tem que olhar a expressão facial da personagem do 2º quadrinho. Ao usar o verbo **levante** houve uma mudança no tempo verbal, pois o período **“levante hipótese”** está no imperativo afirmativo na segunda pessoa do plural, e no tempo presente, isso mostra uma ação de análise sobre o que ele vê na imagem e como a expressão facial da personagem demonstra uma emoção.

Esta análise interpessoal envolve a capacidade de inferir e correlacionar emoções com a comunicação verbal. A relação entre sentimento e fala é crucial, pois as discrepâncias podem indicar tensões ou uma falta de consonância nas interações sociais. Assim, a expressão do indivíduo no quadrinho serve como um reflexo de seus estados internos, evocando uma necessidade de empatia por parte do observador.

04. No **último quadrinho**, há uma mudança na **forma de comunicação**. Como as personagens passaram a se comunicar? Como esta mudança aparece **no texto verbal e no não verbal**?
05. Pelo **último quadrinho**, é possível **concluir** que as amigas estavam certas ao se preocuparem com a personagem Edileida? Como chegou a essa **conclusão**?

A alteração na forma de comunicação no último quadrinho sugere uma nova etapa nas interações entre as personagens. Essa mudança pode ser observada tanto no texto verbal como nas representações não verbais, como gestos, posições corporais e expressões faciais. A transição da comunicação pode indicar uma evolução na relação interpessoal, sugerindo um novo entendimento ou uma resolução. Essa análise revela não apenas como a comunicação ocorre, mas também como as dinâmicas sociais são moldadas e modificadas no desenrolar da narrativa.

O quinto enunciado estabelece um questionamento sobre a validade da preocupação das amigas em relação à personagem Edileida. Este enunciado final provoca uma reflexão sobre a interpretação da relação entre as personagens e direciona o aluno surdo a considerar as interações anteriores que fundamentam essa conclusão.

A resposta à pergunta 5 requer uma análise crítica das interações mostradas, evidenciando como o desenrolar da trama pode confirmar ou refutar a intuição das amigas. Essa necessidade de interpretar a situação em função das interações mostra a importância da metafunção nas relações interpessoais e na construção de sentidos socialmente relevantes.

A linguagem, além de ser um meio de transmitir informações, é um recurso fundamental para a construção de identidades e para a gestão das relações interpessoais, refletindo o mundo social em suas nuances e complexidades. Assim, uma análise linguística que leve em consideração esses aspectos se torna essencial para a interpretação de qualquer obra de arte visual.

TEXTO 2



<https://descomplica.com.br/artigo/4-imagens-que-vao-te-ajudar-a-nunca-mais-confundir-as-variacoes-linguisticas/4kq/>

De acordo com a imagem que segue, responda aos itens I e II:

- I - É possível usar esse registro de linguagem
 - a. para todas as situações.
 - b. somente em situações formais, como entrevista de emprego.
 - c. situações em que os falantes são idosos.
 - d. quando há familiaridade entre os ouvintes da comunicação.
- II - As variações sociais ocorrem em razão da convivência entre os diferentes grupos da sociedade. Como exemplo, podemos citar a linguagem dos cientistas, dos médicos, entre outras. A imagem representa o grupo social dos:
 - a. Idosos
 - b. Jovens
 - c. Analfabetos
 - d. Índios

O primeiro enunciado questiona a relevância de uma forma de linguagem em diferentes situações. As alternativas oferecidas refletem diversos contextos de uso, que podem ser avaliados pela perspectiva da LSF. Além disso, enfatizar a relevância da clareza nas afirmações para alunos surdos, levando em conta o uso de expressões informais comuns na linguagem jovem, como “Demorô!”, “Rola?”, “É Nós!”, “Sóóó...” A clareza nas declarações é crucial para a compreensão e para o aprendizado dos alunos surdos. O uso de uma linguagem simples e direta, que incorpora jargões familiarizados, torna o entendimento e a interação mais acessíveis.

A metafunção interpessoal está relacionada à construção de significados que envolvem a interação social. Isso inclui o reconhecimento de papéis sociais, a expressão de sentimentos e a modulação do nível de formalidade ou informalidade nas interações linguísticas

II - *As variações sociais ocorrem em razão da convivência entre os **diferentes grupos da sociedade**. Como exemplo, podemos **citar** a linguagem dos cientistas, dos médicos, entre outras. **A imagem representa o grupo social dos:***

O segundo enunciado aborda como as variações sociais evidenciam a interação entre distintos grupos. Na LSF, compreender as variações sociais é essencial para entender a forma como as pessoas se reconhecem e se conectam. A metafunção interpessoal ajuda a elucidar as interações sociais promovidas pela linguagem. A construção da identidade e a adoção de jargões compartilhados são fundamentais para definir a identidade de um grupo, distinguindo-o de outras gerações

A negociação de significados revela que expressões coloquiais podem não ser imediatamente compreensíveis para pessoas de outros grupos, o que enfatiza aspectos de inclusão e exclusão social. Essa abordagem é especialmente importante ao tratar de variações linguísticas e contextos sociais, pois uma comunicação eficaz é fundamental para a inclusão educacional.

Estruturar enunciados com uma linguagem acessível e visual pode facilitar a aprendizagem e o envolvimento, garantindo que os alunos surdos consigam não apenas entender, mas também se sintam parte ativa do ambiente de aprendizagem.

A análise das declarações sob a perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional e da metafunção interpessoal destaca a complexidade das interações linguísticas em diferentes contextos sociais. Portanto, uma abordagem que atende às necessidades de todos os alunos é fundamental para promover um ambiente educacional inclusivo e eficaz.

A análise dos dados obtidos por meio do exame das produções textuais e dos enunciados presentes no livro didático destinado ao ensino de língua portuguesa para estudantes do 6º ano revela lacunas significativas no que se refere à acessibilidade linguística para alunos surdos. Ao confrontar tais observações com os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), constata-se que as escolhas léxicas gramaticais dos textos e atividades não foram planejadas à luz das necessidades específicas dos aprendizes que têm a Libras como L1 e o português como segunda língua. A ausência de uma estrutura temática previsível, a predominância de construções sintáticas complexas e a escassez de recursos de coesão explícita dificultam a progressão textual e o acesso aos sentidos construídos no material, limitando, conseqüentemente, a experiência de leitura dos estudantes surdos.

No plano da metafunção interpessoal, a análise revelou que os enunciados tendem a assumir uma postura autoritária e pouco dialógica, levando-se em consideração o estudante surdo, o que pode dificultar a identificação do leitor surdo com o discurso apresentado, a linguagem, ao invés de convidar o aluno à interação, frequentemente se limita a prescrever respostas ou a exigir procedimentos de interpretação que não consideram a trajetória

linguística do sujeito. Essa constatação aponta para a necessidade de reconfiguração dos enunciados com vistas a promover maior engajamento, reconhecimento e participação do estudante surdo no processo comunicativo.

A partir dos resultados analisados, torna-se evidente que a simples tradução de conteúdo do português para Libras não é suficiente para garantir a aprendizagem, é necessário que o ensino da língua portuguesa leve em conta as especificidades da estrutura e do uso da Libras, bem como as formas de processamento linguístico dos surdos. Os textos devem ser construídos com base em estruturas claras, tematização previsível e coesão visível, de modo que o aluno possa se orientar dentro do discurso. A mediação pedagógica torna-se, assim, essencial para transformar os enunciados em instrumentos de inclusão, e não de exclusão.

A mediação docente ganha uma nova dimensão, não se trata apenas de explicar o conteúdo do livro, mas de reconstruí-lo em tempo real com o aluno, sinalizando os tópicos principais, reforçando os marcadores coesivos, esclarecendo as relações entre as partes do texto e fornecendo equivalentes visuais para expressões abstratas. Essa atuação exige do professor domínio tanto da Libras quanto dos princípios da LSF, para que ele seja capaz de operar com flexibilidade entre os dois sistemas linguísticos, ampliando as possibilidades de compreensão dos alunos surdos. Trata-se de uma prática pedagógica que se apoia na escuta ativa, na observação atenta e na constante reelaboração dos caminhos didáticos.

Por fim, os resultados evidenciam a importância de uma abordagem crítica e comprometida com a equidade no ensino da língua portuguesa para surdos. A análise da linguagem em uso, conforme propõe a LSF, permite identificar as assimetrias presentes no discurso pedagógico e propor formas de superá-las por meio da mediação docente, da adaptação dos materiais e da reorganização curricular.

A escola, enquanto espaço de produção de sentidos e de reconhecimento da diversidade, tem o dever de garantir que todos os seus estudantes tenham acesso pleno aos conhecimentos linguísticos e culturais que circulam em seu interior. Isso só será possível se a linguagem for compreendida como um direito e como uma prática social situada, e não como um conjunto fixo de regras formais a ser memorizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a complexidade do ensino de Português como segunda língua (L2) para estudantes surdos, utilizando a LSF como referencial. A investigação de material didático de 6º ano revelou entraves linguísticos e estruturais significativos que prejudicam a acessibilidade para alunos cuja primeira língua (L1) é a Libras. Identificou-se que a falta de recursos lexicais apropriados e a desconsideração das especificidades da Libras criam um descompasso entre o material tradicional e as necessidades reais dos aprendizes surdos.

A conclusão é que a inclusão educacional eficaz requer mediações pedagógicas intencionais que vão além da simples presença do aluno na sala de aula. O papel central do professor é adaptar conteúdos e garantir a acessibilidade dos textos, o que exige formação em Libras e estratégias que dialoguem com os modos de aprendizagem dos surdos. A inclusão linguística depende da capacidade da escola de selecionar e adaptar materiais. A LSF é vista como uma ferramenta crucial para aprimorar essas práticas, transformando o ensino de Português como L2 de um obstáculo em uma oportunidade de apropriação da linguagem escrita para expressão, participação e emancipação social dos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberto Antônio. **O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos em uma instituição especializada.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2022.

BATISTA, João Marinho. **A sequência didática no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa, Polo Duas Estradas, João Pessoa, PB, 2020.

BOCHOSCHI, Vitória Zacarias. **O ensino da Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos do Ensino Fundamental 2: o bilinguismo em questão.** 2021. Relatório Final (PIBIC/PAIC) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

CABRAL, Sara Regina Scotta *et al.* Lista de termos da linguística sistêmico-funcional em português brasileiro: léxico-gramática. **Organon. Porto Alegre, RS.** vol. 36, n. 71 (jan./jun. 2021), p. 483-495, 2021.

Cadernos Pedagógicos 2021 - 1º e 2º Ciclos. 1º ANO; 2º ANO; 3º ANO; 4º ANO; 5º ANO. Caderno 1. Todas as disciplinas. Caderno 2. Todas as disciplinas. <https://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/caderno-aprendizagem.php>.

FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HAAG, Débora Plocharski; ROTTAVA, Lucia. A metafunção textual e os recursos de identificação em memorial de leitura. **Cadernos do IL.** Porto Alegre, RS. n. 59 (out. 2019), p. [201-219], 2019.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to Functional Grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. /n: Língua brasileira de sinais: libras uma introdução. São Paulo: UAB-UFSCar, p. 103-118, 2011.

MACIEL, Marcelo Gonçalves. **O texto como vitral na construção de sentidos: a análise textual de uma prática de letramento no Ensino Médio pela ótica da linguística sistêmico-funcional**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NASCIMENTO, Alisson do; CABRAL, Sara Regina Scotta. Discurso de Deltan Dallagnol na coletiva de imprensa após a cassação: uma análise sistêmico-funcional. **Notas de Pesquisa**, v. 2, n. 1, p. e 87514-e87514, 2024.

OLIVEIRA, Willian Silva de; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; MUNIZ, Valéria Campos. Elaboração de unidade didática no ensino da Língua Portuguesa como L2 para educandos surdos. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 36, 2023.

PAGANO, Adriana Silvina. Modelagem da linguagem e do contexto na teoria sistêmico-funcional. **Revista da ABRALIN**, 2020.

PICANÇO, Isadora de Vasconcelos. 04. Fala minha língua? Uma análise dos recursos linguísticos de modalidade em tweets à luz da Linguística Sistêmico-Funcional. **Revista Philologus**, v. 27, n. 81, p. 53-69, 2021.

PIRES, Carolina Zeferino; DOMANSKI, Letícia. Engajamento sob o viés da Linguística Sistêmico-Funcional em texto midiático: análise de um artigo de opinião de Miriam Leitão. **Organon**, v. 36, n. 71, p. 71-90, 2021.

SANTOS, Gerlany Batista dos. **Uma proposta de intervenção em Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa, Polo Livramento, Livramento, PB, 2020.

SILVA, Hércules Santos da. Orações conformativas sob o viés da linguística sistêmico-funcional. **VIVÊNCIA**, p. 59, 2023.

SIPPERT, Luciane; ROTTAVA, Lucia. Estudo semântico-discursivo da referência textual sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. **Organon**. Porto Alegre, RS. vol. 33, n. 64 (2018), p. 1-18, 2018.

SOUSA, Andressa Vieira Santana da Silva. **Metodologias de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos no Ensino Médio**. 2024. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas) – Universidade Estadual do Maranhão, Campus Caxias, Caxias, 2024.

TENO, Neide Araújo Castilho; BUENO, Elza Sabino da Silva; FEITOSA FILHO, Cícero Barros. Análise de uma propaganda a partir da linguística sistêmico-funcional como alicerce para a metafunção interpessoal. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 13, n. 32, 2020.

VIAN JR, Orlando; DE SOUZA, Maria Medianeira. Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições à pesquisa linguística no contexto brasileiro. **Revista Odisseia**, v. 2, p. 185-203, 2017.

WANG, Cheng Xu. Análise da tradução do poema O Velho Carvoeiro sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-funcional. **Cadernos de Tradução**, v. 42, p. e 83708, 2022.

Eli Rosemar Assis da Silva

Mestrado em Educação Bilíngue ((PPGEB/INES/MEC-RJ). Bacharelado e Licenciatura em Português / Grego e Literaturas (UERJ). Tradutora/Intérprete de Libras e Português no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Professora de Grego e Português no Seminário Teológico Batista Carioca/RJ.

E-mail: eli.assis@aluno.ines.gov.br

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes

Profa. Associada I da Academia da Força Aérea e do Mestrado Profissional de Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (PPGEB/INES/MEC-RJ). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Pós-doutorado na UFU (PNPD/CANPES) e na PUC-SP (PDI/CNPq).

E-mail: fernandacaricari@gmail.com

7

*Matheus Campos Rangel
Márcia Adriana de Souza Verona*

ECOLINGUÍSTICA:
BIODIVERSIDADE E
LINGUODIVERSIDADE

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-550-3.7

RESUMO:

Este artigo visa discutir aspectos da linguística, linguagem e língua, focalizando especificamente a teoria linguística conhecida como ecolinguística. Propõe-se a explorar a área, oferecendo considerações e delineando diversas esferas de interesse. Destaca-se a ênfase nas temáticas da biodiversidade e linguodiversidade, estabelecendo um paralelo entre a diversidade ecológica e linguística. O intuito principal é sublinhar não apenas a importância individual dessas diversidades, mas também realçar a interconexão entre a preservação do meio ambiente e a manutenção da diversidade linguística. São abordadas situações de risco que ambas as esferas enfrentam, delineando desafios e ameaças que podem impactar negativamente tanto no ecossistema quanto na linguística.

Palavras-chave: ecolinguística; biodiversidade; diversidade linguística.

INTRODUÇÃO

Cain, Bowman e Hacker (2017, p. 8), no livro “Ecologia”, elucidam que a ecologia se caracteriza como o campo científico que se dedica ao estudo minucioso das interações entre os organismos e o seu ambiente. Diante dessa definição fundamental da ecologia, surge uma questão intrigante: qual relação pode existir entre a ecologia e as línguas? Mufwene lança luz sobre essa conexão ao afirmar que

um conceito originalmente desenvolvido por biólogos para dar conta da vitalidade dos organismos e espécies em seus *habitats* naturais poderia ser estendida para explicar o destino das línguas em seus meios ambientes sociais (Mufwene, 2016, p. 22).

Diante das ideias apresentadas, é possível perceber um possível encontro entre ecologia e língua, o que configura o principal objeto deste estudo. Explorando o campo da linguística, ciência dedicada ao estudo da linguagem em suas várias dimensões, pode-se avançar em direção à ecolinguística, que se preocupa em estudar a relação existente entre a língua e seu meio ambiente.

Nesse contexto, é essencial compreender a definição e o arcabouço teórico subjacente à ecolinguística. Além disso, é fundamental analisar as áreas de interesse dessa teoria, bem como pesquisar e examinar de que forma as pesquisas contemporâneas estão se desenvolvendo. Para ilustrar esse processo, podemos considerar a análise do discurso e a investigação do processo de aquisição e aprendizagem de línguas como exemplos relevantes.

Na primeira seção do referencial teórico, serão abordados os conceitos fundamentais de linguística, linguagem e língua. Em seguida, será explorada a Ecolinguística e suas áreas de interesse, um campo de estudo dedicado à análise das complexas interações entre a linguagem e o meio ambiente.

Na seção subsequente, serão discutidas as relações entre biodiversidade e diversidade linguística, conhecida também como “Linguodiversidade”. Por fim, serão estabelecidas comparações entre a diversidade biológica e a diversidade linguística, destacando sua significância para a humanidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

LINGUÍSTICA, LINGUAGEM E LÍNGUA

A definição de Linguística pode ser algo difícil, dada à diversidade de teorias, modelos e hipóteses existentes. Cada abordagem se dedica a aspectos específicos da língua, conforme observado por Couto, alguns deles se dedicam a:

descrição de línguas específicas, como é o caso do estruturalismo. Outros, como a Gramática Gerativa, procuram desvendar a capacidade humana para a linguagem, embora não descure do aspecto descritivo. [...] grande parte dos estudiosos da linguagem humana se dedica aos seus aspectos sociais, ou relaciona sistema e aspectos sociais (Couto, 2009, p. 16).

No entanto, uma definição mais simples de Linguística é apresentada por Cunha, Costa e Martelotta (2017, p. 15). Segundo esses autores, “a linguística é definida, na maioria dos manuais especializados, como a disciplina que estuda cientificamente a linguagem”. Com a definição de linguística como ciência que investiga a linguagem, torna-se necessário abordar o que é a linguagem.

A linguagem pode apresentar mais de um sentido. O mais comum é de ser utilizada para qualquer processo de comunicação, como linguagem escrita, linguagem da sinalização, entre outras.

Desse modo, as línguas como o português, francês, italiano, entre outras, por exemplo, são formas de linguagem, sendo instrumentos possibilitadores do processo de comunicação em uma comunidade (Cunha; Costa; Martelotta, 2017).

Contudo, linguistas costumam apresentar conceitos diferentes entre língua e linguagem. Compreendendo a linguagem como uma habilidade, apenas dos humanos, possibilitando sua comunicação com outros por meio de línguas. Língua, por sua vez, é comumente definida como um sistema de signos vocais ou visuais utilizados para a comunicação entre pessoas de um grupo social ou comunidade linguística (Cunha; Costa; Martelotta, 2017).

Com base nas definições de linguística como ciência que investiga a linguagem e a partir da conceituação de língua, torna-se possível abordar a Ecolinguística.

ECOLINGUÍSTICA E SUAS ÁREAS DE INTERESSE

Ecolinguística é uma área de estudo que surgiu no início da década de 70 sendo consolidada no início da década de 90, tendo Haugen como o pai desta disciplina. Ecolinguística pode ser definida como:

[...] o estudo das interações entre língua e seu contexto social, mental e natural, via população. Outra possibilidade de dizer a mesma coisa seria: Ecolinguística é o estudo das inter-relações linguísticas que se dão no nível social, no mental e no natural (Couto; Couto, 2016, p. 382).

Nesse sentido, a Ecolinguística constitui um campo de estudo que se dedica à análise das complexas interações entre a linguagem e o meio ambiente. Essa disciplina investiga não apenas como a língua reflete a relação entre os seres humanos e seu ambiente, mas também como a linguagem pode influenciar e moldar essa relação.

Ela explora questões que vão desde a representação linguística da natureza até o papel da comunicação humana na conservação ambiental e na compreensão das questões ecológicas contemporâneas. Portanto, a Ecolinguística desempenha um papel fundamental na promoção da conscientização ecológica e na busca por soluções sustentáveis para os desafios ambientais.

Segundo Couto (2009), a língua possui um ecossistema maior que se divide em outros três ecossistemas menores.

Quando um leigo ouve o nome de uma língua que lhe é desconhecida, uma primeira pergunta que lhe vem à mente é quem a fala. A segunda pergunta é onde ela é falada. [...] para que haja uma língua (L) é necessário haver um povo ou população (P) que a freme e a use, sendo que esse povo tem que viver e conviver em determinado lugar ou território (T) (Couto, 2009, p. 19).

A sua totalidade, composta por seus três ecossistemas menores, é denominada Ecossistema Fundamental da Língua (EFL). Esse ecossistema maior se subdivide em outros três menores: o ecossistema social, que abrange as relações entre os membros da população; o ecossistema mental, que engloba a interação entre a língua e o cérebro/mente, representando as redes de conexões neurais (Couto, 2009, p. 24); e o ecossistema natural da língua, constituído pela língua em relação ao território e aos membros da população, considerados corpos físicos, ou seja, a totalidade formada pela língua e o mundo físico (Couto, 2009, p. 26).

A interação é a base dinâmica das línguas, assim como ocorre nas inter-relações dos organismos das sociedades da Ecologia (Couto, 2009).

Uma língua é viva na medida em que é usada em Atos de Interação Comunicativa (AIC) em determinada comunidade. Se, e quando, ela deixa de ser usada nessas circunstâncias, passa a ser uma língua morta. Essa pode até

ser mumificada e continuar a ser usada ritualmente, mas nunca como meio de comunicação de uma comunidade, embora ela possa ser planejadamente revivida, como aconteceu no hebraico (Couto, 2009, p. 12).

A interação é fundamental para o surgimento e a sobrevivência das línguas. No campo da ecologia, por exemplo, ela aborda as relações entre os seres, assim como aquelas entre eles e o contexto em que estão inseridos, podendo ser harmônicas ou desarmônicas. As relações harmônicas intraespecíficas ocorrem nas colônias e sociedades, facilitando ou aprimorando as interações. Já as relações desarmônicas intraespecíficas envolvem competição, tornando a vida das espécies difícil ou reduzida.

Ao aplicar os conceitos de relações harmônicas e desarmônicas às línguas, encontramos em Lambert (1973) a descrição da educação linguística como “subtrativa” ou “aditiva” para populações bilíngues. O modelo “subtrativo” pode ser equiparado às relações desarmônicas, caracterizando-se pela substituição da língua minoritária pelo idioma dominante socialmente, fenômeno observado, por exemplo, em comunidades indígenas. Por outro lado, o modelo “aditivo” assemelha-se às relações harmônicas, nas quais o indivíduo “proficiente” em um idioma incorpora outro ao seu repertório, mantendo ambos.

O processo de obsolescência e morte de uma língua assemelha-se ao de um organismo vivo, embora não seja análogo aos organismos, mas sim à espécie (Couto, 2009).

Frequentemente línguas minoritárias são devoradas por línguas mais poderosas, como o português devorou cerca de mil línguas ameríndias aqui no Brasil em apenas 500 anos. Entre as que sobreviveram, a maioria está em um avançado processo de obsolescência, o que significa que, se não houver uma força externa que freie o processo, dentro de alguns anos estarão extintas (Couto, 2009, p. 13).

Contudo, nem sempre a língua com maior poder político, econômico e militar consegue se impor e dizimar a língua ou as línguas dominadas, surgindo casos de pidginização¹ e criouliização² (Couto, 2009).

Partindo para as áreas de interesse da Ecolinguística, observa-se que essa disciplina possui diversas vertentes teóricas e campos de estudo. Entre elas, pode-se destacar a própria Ecolinguística, que se dedica ao estudo das relações entre a língua e o meio ambiente. Além disso, tem-se a Ecologia Linguística, que analisa as conexões entre a língua e as questões “ecológicas”, como diversidade e problemas ambientais (Couto, 2007, p. 42). Para a Ecologia Linguística, também é utilizado o termo “linguística ambiental”.

A Ecologia das Línguas concentra-se no estudo das inter-relações entre as línguas, abordando temas como pidginização, criouliização, obsolescência e morte de línguas, empréstimos linguísticos, entre outros (Couto, 2007, p. 42). Este campo consiste no estudo das interações de qualquer língua com seu ambiente, com ênfase nas interações comunitárias e culturais, sendo abordado em pesquisas sobre sociedades multilíngues (Garner, 2015).

A Análise do Discurso Ecológico (ADE) é uma subárea da ecolinguística, representando uma aplicação específica da linguística ecossistêmica. A ADE concentra-se na análise de discursos a partir de uma perspectiva ecológica de mundo, sendo capaz de investigar

1 Pidginização é entendida como a formação de pidgins. Pidgin é um meio de comunicação que surge em situações em que os povos falantes de línguas mutuamente ininteligíveis entram em contato, e esse contato mantém-se. Pesquisadores do processo de pidginização e criouliização acreditam que os pidgins não passam de meios de comunicação provisórios que surgem no contato de línguas (Couto, 2009).

2 A formação de uma língua crioula é entendida como criouliização, tratando-se de uma língua plena como qualquer outra (Couto, 2009). Existe uma possível concordância de que o processo de criouliização está ligado à expansão colonial europeia, sendo um processo de contato da língua europeia com a língua nativa da região colonizada, processo esse que origina uma língua que passa a ser a materna de uma comunidade (Lucchesi, 2019).

não apenas discursos ambientais, mas também discursos não relacionados ao meio ambiente, uma vez que sua teoria ecológica não é exclusivamente limitada ao seu objeto de estudo (Couto, 2015).

Estudos sobre a aquisição de linguagem fazem parte das áreas de interesse da ecolinguística. Demonstram que a aquisição da língua é vista como uma adaptação da criança ao seu meio, aprendendo a lidar com a interação entre o mundo natural, mental e social. A aquisição da língua materna consiste em uma interação gradual e, ao mesmo tempo, global, no ecossistema em que a criança vive, sendo um processo natural (Couto, Fonseca, 2013). Já a aprendizagem de outra língua (L2) não é tão natural quanto a de L1; pela perspectiva ecolinguística, é uma tentativa de adaptação a outro EFL, vinculando-se a outro ecossistema. Nesse sentido, é improvável que um indivíduo aprenda uma nova língua plenamente devido à adaptação a um EFL, tornando-se desafiador o domínio de uma segunda língua como o de seus falantes nativos (Couto; Fonseca, 2013).

As áreas mencionadas não são as únicas de interesse da Ecolinguística; outras que podem ser citadas incluem a endoecologia da língua, etnoecologia linguística, ecologia da evolução linguística, e Biodiversidade e Linguodiversidade, tema a ser discutido na próxima seção.

BIODIVERSIDADE E LINGUODIVERSIDADE

Esta seção tem como propósito examinar conceitos relacionados à diversidade biológica, abrangendo os reinos animal e vegetal, conhecida como biodiversidade, bem como a diversidade cultural, focando especificamente na diversidade linguística, chamada de linguodiversidade.

Biodiversidade é um termo que se refere à diversidade biológica, englobando uma ampla variedade de formas de vida, desde

microorganismos até a espécie humana, abrangendo tanto a fauna quanto a flora (Alho, 2012). Com o aumento dos impactos causados pelas atividades humanas na biodiversidade do nosso planeta, a valorização e a importância dessa diversidade para o bem-estar e a saúde humana tornaram-se ainda mais evidentes. Não há dúvidas de que a diversidade ecológica é benéfica (Alho, 2012). No entanto, apesar de sua relevância, tem-se testemunhado uma contínua redução dessa diversidade.

No que diz respeito à diversidade linguística, não se alcançou o mesmo consenso sobre seus benefícios que se tem em relação à biodiversidade. Embora o consenso por si só não seja suficiente para deter ações prejudiciais à diversidade ecológica, ele contribui para a conscientização de que tais ações têm impactos negativos na vida de todos no planeta. Apesar da falta de um consenso unânime, a diversidade linguística é inegavelmente benéfica para os seres humanos, abrangendo o multilinguismo, o multidialetalismo e outras variações que uma língua pode apresentar.

Assim como nos ecossistemas, onde a riqueza, a continuidade e o equilíbrio são garantidos pela diversidade, a diminuição da biodiversidade implica empobrecimento da vida na Terra (Couto, 2007).

Estima-se que o ápice da diversidade linguística tenha se dado há cerca de 10.000 anos a. C. E que desde então, como ocorre na biodiversidade, a diversidade linguística vem diminuindo (Couto, 2007). Apenas umas 300 línguas como o mandarim, inglês, espanhol, entre outras são faladas por comunidades de um milhão ou mais de pessoas, apresentando uma tendência de convergência para poucas línguas de prestígio (Couto, 2007).

De acordo com estimativas, antes da chegada dos europeus ao Brasil, existiam aproximadamente entre 600 e 1000 línguas faladas por diferentes povos indígenas. Atualmente, esse número diminuiu

consideravelmente, chegando a cerca de 150 línguas (Santana, 2020). Essa drástica redução pode ser atribuída à perda de populações indígenas durante o processo de colonização do país, no qual as línguas dominantes prevaleceram sobre as menos faladas, um fenômeno frequentemente descrito como “as grandes línguas devoram as pequenas” (Couto, 2007, p. 362). O português foi a língua imposta a esses povos, resultando em uma perda incalculável do patrimônio humano e cultural do Brasil.

A tendência de algumas línguas se destacarem devido ao seu prestígio social, assim como de determinados dialetos dentro de uma língua, está se tornando cada vez mais comum. Isso ocorre porque a diversidade linguística tem sido frequentemente percebida como algo disfuncional, como Couto (2007) salienta:

A diversidade tem sido considerada como disfuncional. Na antiguidade, ela não era bem-vinda, uma vez que era contra a ideia centralizadora dos impérios, como o grego, o romano e outros. Na época de formação dos estados-nações a repugnância por ela continuou. Enfim, ela perdura até nossos dias, e talvez com mais força ainda (Couto, 2007, p. 365).

Atualmente, percebe-se que, embora as pessoas estejam cientes da importância da biodiversidade, muitas ainda optam por ignorá-la. No entanto, no contexto linguístico, torna-se urgente a compreensão de que quanto mais dialetos uma língua abranger, especialmente aqueles que não desfrutam de prestígio social, mais rica ela será em sua capacidade de expressar o mundo ao seu redor (Couto, 2007). Quando se trata de línguas de domínio cultural, como o inglês, a questão da apropriação pode variar de uma abordagem “aditiva”, conforme discutido anteriormente neste estudo, para uma abordagem “subtrativa”. Muitas vezes, as minorias linguísticas acabam substituindo sua língua materna pela língua socialmente prestigiada, o que é um problema significativo.

Ambas as formas de diversidade enfrentam ameaças; no entanto, do ponto de vista humano, é importante notar que, se todos os animais, incluindo os seres humanos, e as plantas desaparecessem, a natureza ainda persistiria. A preservação da diversidade, seja ela biológica ou linguística, é de vital importância para a humanidade. Se os seres humanos não zelarem por essas formas de diversidade, serão eles próprios os maiores prejudicados, conforme apontado por Couto (2007).

METODOLOGIA

O estudo foi conduzido metodologicamente por meio de pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2008), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, foram buscadas informações sobre o tema tratado, realizando revisões de artigos e livros. Esses foram os meios fundamentais nos quais a pesquisa se baseou, reunindo e comparando informações de diferentes publicações, com destaque para as pesquisas ecolinguísticas de Couto como principal referência.

Cunha, Costa e Martelotta foram as principais referências para discutir linguística, linguagem e língua. Além disso, conceitos encontrados em Cain, Bowman e Hacker sobre ecologia, e reflexões de Mufwene, foram de grande importância para abordar o tema escolhido na presente discussão do artigo.

Partindo dos conceitos apresentados pelos autores, não se limitando aos mencionados no parágrafo anterior, foi possível criar um trajeto para discutir a ecologia e sua relação com a língua, além de debater sobre outras áreas de conhecimento conectadas à discussão.

O método de pesquisa escolhido foi significativamente eficaz para atingir os objetivos propostos, permitindo analisar a relação entre a língua e a ecologia. Além disso, proporcionou explorar diversos caminhos de conhecimento, possibilitando enxergar possibilidades ao longo do percurso. Compreendemos que, assim como a diversidade ecológica, a língua depende da diversidade para manter-se em equilíbrio e riqueza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento do estudo, foram abordados temas essenciais como linguística, linguagem e língua. A partir das reflexões propostas, adentrou-se ao estudo da ecolinguística, uma vertente relativamente recente da linguística consolidada nos anos 90. Explorou-se sua conceituação e algumas de suas áreas de interesse, com destaque para Biodiversidade e Linguodiversidade. Foi enfatizada a importância da diversidade, não apenas no contexto biológico, mas também no linguístico.

Embora seja amplamente reconhecida a importância da diversidade biológica, observou-se que ambas as diversidades enfrentam ameaças. A diversidade linguística, por exemplo, revela a tendência de algumas línguas se sobressaírem devido ao prestígio social que possuem, contribuindo para a extinção das línguas minoritárias.

Nas conclusões deste estudo, destaca-se a necessidade premente de discutir não apenas a diversidade biológica, mas também a linguística. Reconhecem-se os riscos iminentes que ambas enfrentam e a importância de medidas eficazes para a preservação dessa riqueza diversificada, fundamental para o equilíbrio e a riqueza do ambiente e da cultura.

REFERÊNCIAS

ALHO, Cleber J. R. Importância da biodiversidade para a saúde humana: uma perspectiva ecológica. **Estudos avançados**, v. 26, p. 151-166, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/5ffmTbhgzD3WQMjjPFWx7pK/?format=html>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CAIN, Michael L.; BOWMAN, William D.; HACKER, Sally D. **Ecologia**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2017.

COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki; DA FONSECA FERNANDES, Eliane Marquez. Aquisição de língua: uma perspectiva ecolinguística. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 290-298, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/12615>. Acesso em: 23 maio 2023.

DO COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki; DO COUTO, Hildo Honório. Ecolinguística, linguística ecossistêmica e análise do discurso ecológica (ADE). **Signótica**, v. 28, n. 2, p. 381-404, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6323140>. Acesso em: 25 maio 2023.

DO COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki. Revisitando a Análise do Discurso Ecológica (ADE). **Via Litterae (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária**, v. 7, n. 1, p. 117-129, 2015. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/4455>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DO COUTO, Hildo Honório. **Ecolingüística**: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus Editora, 2007.

DO COUTO, Hildo Honório. **Linguística, ecologia e ecolinguística**: contato de línguas. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

GARNER, Mark. Ecologia da língua como teoria linguística. **Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)**, v. 1, n. 2, p. 65-78, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/10064>. Acesso em: 21 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAMBERT, Wallace E. **Culture and language as factors in learning and education**. 1973.

LUCCHESI, Dante. Por que a crioulização aconteceu no Caribe e não no Brasil? Condicionamentos sócio-históricos. **Gragoatá**, v. 24, n. 48, p. 227-255, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33628>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.) **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

MUFWENE, Salikoko. Ecologia da língua: algumas perspectivas evolutivas. **Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)**, v. 2, n. 1, p. 21-38, 2016.
Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9896>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SANTANA, Caio. Um Brasil de 154 línguas. **Jornal da USP**, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/um-brasil-de-154-linguas/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

Matheus Campos Rangel

Graduado em Letras pelo Centro Universitário de Araxá (UNIARAXÁ);
graduando em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Faculdade Única; pós-
graduando em Educação Bilíngue e Plurilíngue pela Pontifícia Universidade
Católica de Minas Gerais.

E-mail: matheus.cr001@gmail.com

Márcia Adriana de Souza Verona

Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG).

E-mail: professora.marciaverona@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

análise de conteúdo 81, 83
análise do discurso 70, 75, 152, 163
análise linguística 140
autonomia 70, 131, 133

B

biodiversidade 10, 150, 151, 153, 158, 159, 160, 163
BNCC 23, 41, 42, 131

C

clivagem 56, 61, 62, 70
coesão 143, 144
competência leitora 40, 82
comunicação 18, 30, 60, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 104, 110, 112, 117, 123, 138, 139, 140, 141, 142, 153, 154, 155, 156, 157
construção composicional 95, 103
construção de sentidos 140, 147
conteúdo temático 93, 95, 96, 102

D

dicotomia 55, 56, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 75, 76
discurso 56, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 83, 84, 88, 89, 91, 93, 96, 101, 102, 104, 105, 107, 134, 139, 143, 144, 152, 163
diversidade linguística 132, 151, 153, 158, 159, 160, 162

E

ecolinguística 151, 152, 157, 158, 162, 163
Educação Básica 37, 45, 46, 52
Educação de Jovens e Adultos 37, 39, 54
educação inclusiva 130
EJA 36, 37, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 51, 52
engajamento 144
ensino-aprendizagem 39

Ensino Fundamental 9, 37, 41, 48, 80, 81, 82, 89, 107, 131, 146
Ensino Médio 37, 39, 41, 42, 48, 51, 147, 148
enunciação 74, 85, 88, 95
enunciado 85, 87, 89, 101, 103, 104, 106, 135, 136, 138, 139, 140, 142
equidade 144
estratégias de leitura 26, 48
estrutura das palavras 92
experiência 13, 15, 23, 25, 26, 31, 132, 133, 134, 136, 137, 143

F

formação de leitores 15, 22, 27, 31, 33, 83
formação de professores 9, 12, 14, 21, 23, 24, 25, 26, 132
formação do leitor 12, 13, 24, 25
função social 104, 105, 135

G

gênero discursivo 81, 82, 90, 91, 99, 103, 105
gêneros multimodais 83, 103, 106, 135

I

ideológico 72, 85, 86, 96, 101, 122, 123, 124
inclusão 58, 101, 105, 131, 134, 142, 144, 145
interação verbal 84, 95, 105
interações sociais 116, 139, 142

L

leitor surdo 135, 143
leitura 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 76, 77, 83, 89, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 143, 146
letramento 21, 37, 40, 46, 107, 132, 133, 147
libras 147
língua em estudo 89, 91, 92, 103

língua materna 82, 88, 89, 95, 100, 158, 160
língua portuguesa 83, 103, 104, 105, 106, 107, 128, 130, 132, 133, 143, 144, 146
linguística sistêmico-funcional 146, 147, 148
literatura marginal-periférica 9, 37, 38, 39, 45, 46, 47
livro didático 27, 80, 81, 83, 89, 91, 99, 105, 107, 134, 143
livros 13, 16, 17, 18, 27, 28, 32, 46, 82, 83, 99, 105, 106, 107, 130, 131, 134, 161

M

mediação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 30, 31, 33, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 132, 133, 144
mediação docente 144
metafunção interpessoal 129, 136, 138, 139, 142, 143, 148
metateoria 58

N

não verbal 81, 84, 102, 138, 140
norma gramatical 102

P

Pêcheux 9, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78
Política Judiciária Nacional 110, 111, 112
práticas pedagógicas 106, 131, 132, 133
processamento linguístico 144
produção de sentidos 21, 90, 145

Q

quadrinhos 29, 83, 90, 101, 103, 106, 107, 137, 138, 139

R

reconhecimento 26, 30, 37, 42, 46, 56, 59, 60, 61, 62, 64, 67, 68, 76, 92, 101, 105, 110, 120, 121, 122, 123, 124, 142, 144, 145
recursos lexicais 93, 96, 97, 103, 145
reflexão metacognitiva 21
relações interpessoais 118, 119, 140

S

Sacolinha 9, 36, 37, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 51
Saussure 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79
sequência didática 146
sistema de signos 56, 66, 154
solução de conflitos 110, 116, 117, 118, 119, 120
subjetividade 44, 64, 73, 87
suporte didático 91, 98
surdos 10, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

T

tematização 144
tirinha 80, 81, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 136, 137, 138, 139

V

variações linguísticas 142
verbal 81, 83, 84, 85, 87, 90, 93, 95, 96, 97, 102, 105, 107, 138, 139, 140

3

COLEÇÃO
LINGUÍSTICA,
LETRAS
E ARTES

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA