



CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE
LETRAMENTO E
DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM

**Repensando processos de ensino e de
aprendizagem para melhor atender às
demandas educacionais**

Organizador
ANTONIO DE PÁDUA DIAS DA SILVA

ISBN: 978-65-86901-48-1

DOI: 10.46943/III.CONBRALE.2021.01.000

REALIZAÇÃO:



ORGANIZAÇÃO:





**CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE
LETRAMENTO E
DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

**Repensando processos de ensino e de
aprendizagem para melhor atender às
demandas educacionais**

Organizador
ANTONIO DE PÁDUA DIAS DA SILVA

REALIZAÇÃO:



ORGANIZAÇÃO:





CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE LETRAMENTO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

**Repensando processos de ensino e
de aprendizagem para melhor
atender às demandas educacionais**

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

R425 Repensando processos de ensino e de aprendizagem para
melhor atender às demandas educacionais/organizador,
Antonio de Pádua Dias da Silva. - Campina Grande: Realize
editora, 2021.

123 p. il

ISBN: 978-65-86901-48-1

DOI 10.46943/III.CONBRALE.2021.01.000

1. Educação. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Letramentos. 4.
Dificuldades de aprendizagem. I. Título.

21. ed. CDD 371.926

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714

Sobre o livro

Projeto Gráfico e Editoração: *Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes*



realize
Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMITÊ EDITORIAL

Ana Lúcia Souza - UEPB
Ana Paula Augusta da Silva Fernandes - UEPB
Camilo Rosa Silva - UFPB
Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes - UFAPE
Celso José de Lima Júnior - UFSC
Everton William - UEPB
Francisco de Assis Soares da Silva - UEPB
Giovanna de Araújo Leite - UEPB
Iara Francisca Cavalcanti - UFPB
Itamar Mateus Muniz de Mello - UEPB
Juscelino Francisco do Nascimento - UnB
Kalina Naro - UEPB
Leonardo Araújo Diniz - UEPB
Marcelo Vieira da Nóbrega - UFPB
Marta Anaísa Bezerra - UEPB
Micaela Sá da Silveira - UEPB
Nathália Pinto Souza - UEPB
Noelma Cristina Ferreira dos Santos - UEPB
Rozeane Porto Diniz - UFRPE
Waldilson Duarte de Barros - UEPB

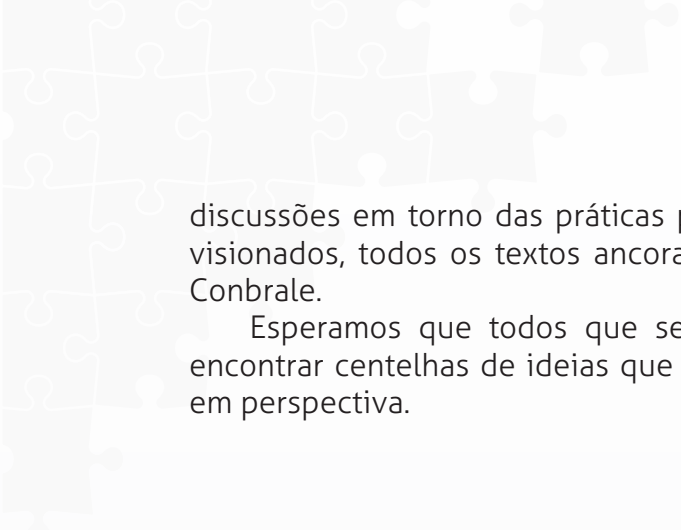
PREFÁCIO

As visões sobre educação e ensino são trabalhadas, basicamente, a partir de dois eixos centrais, sem que isso incorra em uma perspectiva binária e negativa: o eixo do *dado* e o eixo do *novo*. Todo o aporte teórico, metodológico; todo modo e/ou modelo de abordagem, as novas tecnologias, outras práticas de saber são percebidos, na educação, como discursos que carregam um aprendizado do ontem que é negociado com o aprendizado produzido ou construído no momento do agora.

A terceira versão do Conbrale trouxe consigo discussões em torno de conhecimentos e práticas relacionadas ao ensino, sustentando-se nessa perspectiva, cimentando o já construído e abrindo possibilidades para outros modos de construir um saber fazer amparado em propostas que alimentam o ideário educacional do momento. Nesse sentido, o *e-book* que o/a leitor/a tem em mãos aponta para uma discussão em torno desse sentido.


São textos que não se acomodam nas práticas de um saber fazer aprendido e estimulado há tempos, mas que incorporam ao seu repertório de conhecimento anseios de professores/as preocupados/as com uma melhor gestão dos objetos de conhecimento e estudo que são pensados, planejados e preparados para a construção da aula junto aos alunos. Trata-se de textos elaborados no sentido de apresentar novos enfoques sobre, talvez, o mesmo item tantas vezes já questionado, mas que encontra um novo respaldo teórico a partir de outro olhar acolhido e permitido pelo momento em que o/a pesquisador/a se debruça sobre tais objetos.

Assim, velhas questões de ordem gramatical, como as tratadas a partir do “se” condicional ou do uso do “tu” ou “você” vêm à tona como discussões que avançam naquilo que já é consolidado como saber de domínio dos que estudam o “fenômeno” e seus usos. Também fazendo parte desse campo semântico (gramatical), há uma discussão em torno dos operadores argumentativos. Como traço inovador, há a perspectiva de relacionar os gêneros rap e cordel (e suas bases na oralidade) às práticas de letramento, bem como, muito próximo de nós, do agora, o letramento digital versus ensino remoto. O/a leitor/a ainda encontrará



discussões em torno das práticas pedagógicas e dos estágios supervisionados, todos os textos ancorados nas propostas lançadas no III Conbrale.

Esperamos que todos que se interessem pelo *e-book* possam encontrar centelhas de ideias que acendam novos ou outros saberes em perspectiva.



SUMÁRIO

- (DOI: 10.46943/III.CONBRALE.2021.01.001)
**FUNCIÓNAMENTO DO SE CONDICIONAL: CRITÉRIOS DE
PROTOTIPICIDADE E VARIAÇÃO NOS USOS DO CONECTOR..... 9**
Aymmée Silveira Santos
Camilo Rosa Silva
- (DOI: 10.46943/III.CONBRALE.2021.01.002)
**TU OU VOCÊ: O PARADIGMA PRONOMINAL DE SEGUNDA
PESSOA DO SINGULAR EM FLORIANÓPOLIS..... 27**
Wagner Ferreira Angelo
- (DOI: 10.46943/III.CONBRALE.2021.01.003)
**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: EM
BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS..... 43**
Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo
- (DOI: 10.46943/III.CONBRALE.2021.01.004)
**OS EFEITOS DE SENTIDO DESEMPENHADOS PELOS
OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS ... 58**
Raissa Goncalves de Andrade Moreira
- (DOI: 10.46943/III.CONBRALE.2021.01.005)
**DIÁLOGOS CULTURAIS ENTRE O RAP E O CORDEL:
A ORALIDADE E A PERFORMANCE EM UMA PROPOSTA DE
LETRAMENTO LITERÁRIO..... 75**
Marcelo Vieira da Nóbrega
Chrisllyne Farias da Silva
Jade de Castro Barros

(DOI: 10.46943/III.CONBRALE.2021.01.006)

LETRAMENTO DIGITAL VERSUS ENSINO REMOTO: RELATOS DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DA PARAÍBA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 98

Danielle dos Santos Mendes Coppi

Joelson Francisco Gomes

Clarice Dantas da Silva

(DOI: 10.46943/III.CONBRALE.2021.01.007)

INSERÇÃO NO MUNDO LETRADO NO AMBIENTE ESCOLAR: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUA PROFESSORA ALFABETIZADORA? 123

Larissa Naiara Souza de Almeida

FUNCIONAMENTO DO *SE* CONDICIONAL: CRITÉRIOS DE PROTOTIPICIDADE E VARIAÇÃO NOS USOS DO CONECTOR

Aymmée Silveira Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, aymmeesst@gmail.com;

Camilo Rosa Silva

Professor orientador: Doutor em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com Pós-Doutorado em Letras na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, camilorosa@gmail.com.

RESUMO

O item *se*, classificado pelos gramáticos normativos como conjunção condicional, é considerado o mais prototípico de sua categoria. É necessário, no entanto, esclarecer que seu uso não ocorre de maneira aleatória, mas em conformidade com os propósitos comunicativos e os contextos sociais diversos, podendo apresentar variações sintáticas, semânticas e discursivas. Assim, o presente trabalho objetiva descrever e analisar critérios para evidenciar a prototipicidade nos usos do conector condicional *se*, demonstrando suas variações sintáticas, semânticas e discursivas. Este trabalho é fundamentado na vertente da Linguística Funcional Norte-Americana, tendo sido utilizados como aportes teóricos estudos desenvolvidos por Neves (1999; 2012; 2018), Castilho (2010), Givón (1984;1991), dentre outros. O *corpus* utilizado na pesquisa foi o banco de dados *Corpus do Português*, sendo selecionados os jornais *online*. Pudemos constatar, com base nos resultados obtidos, que o conector *se* apresenta variações sintáticas, semânticas e discursivas nos seus usos, com influência direta na organização textual e discursiva.

Palavras-chave: Gramática Funcional, Critérios de prototipicidade, Variações nos usos, Conector condicional *se*.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, as relações de condicionalidade são observadas através da análise das orações iniciadas pela conjunção *se* e suas equivalentes (NEVES, 1999; 2012; 2018). Esse critério utilizado pelos gramáticos normativos demonstra a produtividade do item *se*, classificado como conjunção condicional, considerado o mais prototípico¹ de sua categoria. Embora o conector² *se* seja reconhecido pelos normativistas como condicional por excelência, é necessário esclarecer que seu uso não ocorre de maneira aleatória, mas em conformidade com os propósitos comunicativos e os contextos interacionais diversos, podendo apresentar variações sintáticas, semânticas e discursivas.

Na presente abordagem, nossa atenção está voltada para o funcionamento desse conector em contextos de uso definidos, em que forças cognitivas e comunicativas atuam no momento concreto e se manifestam de modo universal, em um processo contínuo e gradual, conforme Maia (2002) enfatiza:

[...] Processo em todas as suas vertentes, desde o próprio processo de inovação linguística [...], passando pelo processo social da difusão na comunidade, até a completa mutação linguística e, simultaneamente, pelo processo de integração da inovação na estrutura da língua. (p. 232)

Assim, fundamentado na vertente da Linguística Funcional Norte-Americana, ao advertir que a condicionalidade é estabelecida com base nos contextos reais de uso, e adotando uma perspectiva de ensino de gramática vinculada às situações de uso da língua, influenciada pelo discurso, este trabalho³ tem como objetivo geral descrever e analisar critérios para evidenciar a prototipicidade nos usos do conector condicional *se*, demonstrando suas variações sintáticas, semânticas e

- 1 Adotamos, no desenvolvimento do trabalho, a visão de *configuração prototípica* difundida por Givón ([1984] 2012, p. 42), em que “dentro de cada categoria, há o membro que ostenta o maior número de propriedades características, e é segundo essa semelhança que os demais membros devem ser classificados”.
- 2 Os conectores não se relacionam ao universo biossocial, mas à articulação interna do texto, interligando segmentos da frase ou do texto. Desse modo, não têm em si um significado referencial, mas sim adquirem significado no contexto de uso. (TAVARES, 1999, p. 63).
- 3 Este trabalho é um recorte de Tese de Doutorado em Linguística, em fase de elaboração.

discursivas. Desdobram-se, portanto, os seguintes objetivos específicos: i) Identificar, através de levantamento quantitativo, o índice de frequência do conector *se* no *corpus* da pesquisa; ii) Elencar outros critérios⁴ para evidenciar a prototipicidade nos usos do conector condicional *se*, e iii) Analisar as variações sintáticas, semânticas e discursivas nos usos do conector condicional *se*.

A base teórica ora assumida possibilita uma análise da língua em uso, considerando indispensáveis o contexto, a seleção e a organização de itens lexicais e gramaticais, além da intencionalidade e bases conceituais compartilhadas pelos interlocutores. Procura analisar o modo de construir e interpretar expressões linguísticas em uso, tendo como foco a eficiência na interação e a comunicação satisfatória (DUARTE; CASSEB-GALVÃO, 2017). Nessa perspectiva, utilizamos como *corpus* de pesquisa o banco de dados *Corpus do Português*, a ser descrito em seção posterior, para analisarmos o funcionamento do conector condicional *se* em textos jornalísticos *online*.

Para isso, o trabalho está organizado nas seguintes seções, somadas a esta introdução e algumas considerações finais: metodologia, que descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa; referencial teórico, que aborda, panoramicamente, as orações condicionais nas perspectivas tradicional e funcional, nelas inserido o conector condicional *se* e os resultados e discussões, em que são descritos e aplicados os critérios para determinar a prototipicidade do conector *se* e suas variações sintáticas, semânticas e discursivas.

Assim, partindo dos dados coletados em textos jornalísticos que constituíram o *corpus* da pesquisa, descrevemos critérios para evidenciar a prototipicidade do conector *se*, ao mesmo tempo em que constatamos variações sintáticas, semânticas e discursivas nos seus usos, com influência direta na organização textual e discursiva.

METODOLOGIA

Para alcançarmos os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de base qualitativa e interpretativista, ao investigarmos os aspectos sintáticos, semânticos e discursivos instados nos usos do conector condicional *se* em orações hipotáticas adverbiais, levando em conta contextos de produção e propósitos comunicativos dos produtores dos

4 Consideramos que o índice de frequência é também um critério relevante para determinar a prototipicidade de um item linguístico em sua categoria.

textos jornalísticos *online*. A pesquisa é, também, quantitativa e descritiva, ao compreender um levantamento estatístico da ocorrência do conector condicional *se*, buscando estabelecer a descrição de parâmetros e padrões de uso, esclarecedores do seu comportamento.

O *corpus* utilizado nesta pesquisa é o *Corpus do Português* (CPD), um banco de dados da língua portuguesa, compilado e mantido pelos pesquisadores Mark Davies (Universidade Brigham Young) e Michael J. Ferreira (Universidade de Georgetown), com suporte financeiro proveniente do U.S. National Endowment for the Humanities, além de suas respectivas instituições de ensino. O banco de dados é subdividido em quatro *corpora*, organizados segundo critérios, como gênero (acadêmico, ficcional, jornalístico e oral), períodos de tempo e dialetos da língua portuguesa. Delimitamos, particularmente, o *Corpus do Português NOW*⁵, que reúne notícias da *web* (aproximadamente 1,3 bilhão de palavras), presentes em jornais e revistas *online*, compreendendo o período que vai do ano de 2012 até o atual, recorte que atende o contingente de dados demandados para a análise por nós pretendida e adiante explicitada.

Conforme estudo desenvolvido por Nascimento (2004), os *sites* jornalísticos apresentam ritmo de produção e dinâmica de leitura próprias, possibilitando recursos de áudio, de vídeo, maior extensão dos textos, inserção de *links* que ligam a outras notícias de conteúdo semelhante, além de permitir que o usuário-leitor se comunique com o suporte através de comentários ou questionamentos acerca do que foi lido. Essas características permitem maior interação entre o usuário-leitor e o veículo midiático, e distinguem os jornais *online* dos jornais impressos.

Para a realização da coleta dos dados, procedemos a quantificação dos jornais selecionados, constituindo um total de 60 (sessenta) jornais. A coleta foi realizada a partir do uso do localizador de texto presente no *Corpus do Português* e da leitura sistemática dos jornais⁶. A escolha por essa quantidade é justificada por acreditarmos que é representativa do português escrito nos jornais, alcançando suportes jornalísticos de regiões diversas do nosso país e quantitativamente consistente para alcançarmos os objetivos da pesquisa. Também, levamos em

5 Descrição elaborada com base nas informações divulgadas na página virtual do *corpus*.

6 O processo de coleta e seleção dos jornais desconsiderou os jornais de Portugal que constavam no banco de dados, uma vez que buscamos investigar os usos do conector na língua portuguesa brasileira; além disso, excluiu os *sites* que se encontravam com a página indisponível no momento da busca.

consideração o volume de textos que esse contingente compõe, fato que supomos, *a priori*, atestar a produtividade do fenômeno investigado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, abordamos, panoramicamente, as orações condicionais nas perspectivas tradicional e funcional, nelas inserido o conector condicional *se*. Para isso realizamos, inicialmente, uma revisão dos elementos que atuam como conjunções condicionais, presentes em uma amostra de compêndios gramaticais elaborados por gramáticos representativos da perspectiva tradicional e por gramáticos representativos da perspectiva funcionalista, utilizados frequentemente nos estudos da língua portuguesa. O resultado dessa revisão pode ser observado no seguinte quadro:

Quadro 01 - Conjunções condicionais listadas em compêndios gramaticais

Melo (1978)	se, caso, a não ser que, sem que.
Rocha Lima ([1986] 2009)	se, caso, contanto que, sem que, uma vez que, dado que, desde que, etc.
Cunha ([1989] 2007)	se, caso, contanto que, salvo se, sem que [=se não], dado que, desde que, a menos que, a não ser que, etc.
Bechara (2009)	se, caso, sem que, uma vez que (com verbo no subjuntivo), desde que (com verbo no subjuntivo), dado que, contanto que, etc.
Castilho (2010)	se, se...então, se...é porque, se é que, como se, se...é/era/for, etc
Bagno (2011)	se, caso, se acaso, se...então ⁷
Neves (2018)	se, caso, que [= sem que], contanto que, desde que, a menos que, a não ser que, sem que, uma vez que, dado que, salvo se, exceto se, como se, se...então, se é que, etc.

Fonte: elaboração própria

De modo geral, observamos no quadro 1, a presença da conjunção *se* em todos os compêndios gramaticais que foram consultados. Esse resultado ressalta o *se* como elemento prototípico das conjunções condicionais. Além disso, vemos no referido quadro, a presença de elementos

7 É interessante mencionar que Bagno (2011) apresenta a classificação do *se...então* em correlativa hipotética, uma vez que, segundo ele, as conjunções correlativas introduzem sentenças que estão em interdependência, a meio caminho entre a coordenação e a subordinação (BAGNO, 2011, p. 886).

condicionais mais inovadores nos compêndios gramaticais desenvolvidos por Castilho (2010) e Neves (2018), de abordagem funcionalista, quando comparamos com os demais compêndios, de caráter tradicionalista. Castilho (2010) e Neves (2018) apresentam, por exemplo, o **se... então** com a finalidade de destacar o paralelismo existente entre as conjunções condicionais e as conjunções conclusivas.

Ao examinarmos de maneira mais detalhada cada um dos compêndios gramaticais mencionados no quadro 1, no que diz respeito ao tratamento das orações condicionais, constatamos que Melo (1978) as indica como uma subclasse das conjunções subordinativas. O autor assevera que a oração subordinada recebe nome conforme o papel que desempenha na oração da qual é dependente. Desse modo, ao caracterizá-la por elementos que exprimem hipótese ou condição, indica como exemplo de oração adverbial condicional ou hipotética "Evitavam-se; **se podiam**, não comiam juntos; **se comiam juntos**, diziam pouco ou nada (Machado, Esaú e Jacó, p. 306)" (MELO, 1978, p. 151).

As orações condicionais são apresentadas por Rocha Lima ([1986] 2009) como um tipo de oração subordinativa. É oportuno mencionar que o autor discorre sobre o tema de maneira embrionária e pouco esclarecedora, uma vez que não há explanação do que vem a ser uma oração condicional. O gramático apresenta, tão somente, alguns termos que podem ser classificados como conjunções condicionais e aponta dois exemplos desse tipo de oração: *Irei a casa, [se puder.]* e *Contar-lhe-ei o caso, [contanto que você guarde segredo]* (ROCHA LIMA, [1986] 2009, p. 237).

Cunha ([1989] 2007) atesta que as conjunções subordinadas condicionais iniciam orações adverbiais, o que se configura como uma informação a mais, quando comparamos com Rocha Lima ([1986] 2009). O autor aponta que as orações condicionais são definidas como aquelas que "iniciam uma oração subordinada em que se indica uma hipótese ou uma condição necessária para que seja realizado ou não o fato principal" (Cunha ([1989] 2007), p. 338). A título de exemplificação, é apresentada a oração *Seria mais poeta, se fosse menos político (M. de Assis)*.

Para justificar a classificação de determinadas conjunções como condicionais, Bechara (2009) explica que o elemento **se** transpõe oração ao nível de advérbio, estando qualificada a exercer a função de adjunto adverbial, com valor de circunstância de condição (BECHARA, 2009). Posteriormente, o gramático conceitua as orações condicionais e hipotéticas como aquelas que, ao iniciarem uma oração, em geral exprimem: a) uma condição necessária para que se realize ou se deixe de realizar

o que se declara na oração principal; b) um fato – real ou suposto – em contradição com o que se exprime na principal. O autor destaca como principais conjunções o *se*, *caso*, *sem que*, *uma vez que* (com verbo no subjuntivo), *desde que* (com verbo no subjuntivo), *dado que*, *contanto que*, etc. Exemplifica, por fim, as orações condicionais em *Se os homens não tivessem alguma coisa de loucos, seriam incapazes de heroísmo [MM]* (BECHARA, 2009, p 327).

Castilho (2010, p. 375), por sua vez, reconhece que, tradicionalmente, há três tipos de relacionamento entre a prótase, que é a primeira sentença, e a apódose, a segunda sentença. O primeiro deles é definido condicional real ou factual, uma vez que o enunciado da prótase é concebido como real, e em decorrência disso o enunciado da apódose é tido como uma consequência necessária, igualmente real. Segundo o linguista, essas condicionais remetem para o mundo do já sabido, e geralmente apresentam o esquema [se + indicativo/indicativo], para fazer referência à partícula *se* seguida dos modos dos verbos presentes na oração condicional e na oração principal, visto em seu exemplo: *se eu estudo, passo de ano*. Ele acrescenta que as condicionais reais mostram paralelismo com as causais e as conclusivas em *Se S1, é porque S2* e *Se S1, então S2*, nos respectivos exemplos: (...) *porém se há persistência do nódulo...é porque aquele nódulo é patológico; (...) Se essa aréola possui uma série de tubérculos...então* o tubérculo é nomeado de (...)."

A relação modo-temporal desses tipos também foi analisada, em que se obteve a predominância do presente do indicativo, tal como Castilho (2010) apresenta no já mencionado esquema.

O segundo tipo de relacionamento entre a prótase e a apódose é chamado de condicionais eventuais ou potenciais, pois a prótase é eventual, e a apódose confirma a hipótese anterior desde que seja satisfeita a condição verbalizada na prótase. De acordo com Castilho (2010), as condicionais eventuais representam o mundo epistemicamente possível, tendo como esquema habitual o [se + subjuntivo/indicativo], ilustrado no exemplo: *Eu acho que se sair antes das seis horas da manhã sai melhor*.

O terceiro tipo é denominado de condicionais contrafactuais ou irrealis, em que a prótase encerra uma afirmação falsa, contrária à realidade. O esquema apresentado pelo autor é o [se + subjuntivo/forma em -iria], demonstrado em: *a imagem que eu fazia era a seguinte: se o Japão fosse uma Birmânia (...) as economias industriais que ganharam a Segunda Guerra não teriam ajudado o Japão*.

Neves (2018) destina um capítulo de sua gramática para discorrer sobre as orações subordinadas adverbiais condicionais. Para introduzir

a noção desse tipo de oração, inicia seu capítulo apresentando o texto *Amigos da onça*, escrito por Petrarca da Cunha Melo Maranhão, que, de acordo com a autora, trata de um episódio de nosso folclore que originou a expressão *amigo da onça*. Após detalhar a narração do episódio, a linguista assevera que no texto há uma série de orações iniciadas por *se*, utilizado para expressar um evento hipotético que constitui uma hipótese/condição para que ocorra o evento expresso na segunda oração, a oração principal, a exemplo do que se pode visualizar na passagem do texto *Se eu encontrasse uma onça no meu caminho, eu logo me ocultaria no primeiro lugar que encontrasse [= a eventualidade de eu encontrar uma onça no meu caminho condiciona o evento de eu me ocultar no primeiro lugar que encontrar]* (NEVES, 2018, pp. 909-910). Em relação a esse mesmo trecho, é acrescida a informação de que estamos diante, pois, de um período composto por subordinação, em que a oração que indica condição exerce a função de adjunto adverbial de condição.

Neves (2018) aponta ainda, que nem toda hipótese é eventualmente possível de ser preenchida, esclarecendo que no trecho retirado de uma notícia *Se você fosse meu marido, eu poria veneno em seu café*, a hipótese *você ser meu marido* é uma condição não preenchida, tendo em vista que *você não é meu marido* (NEVES, 2018, p. 911).

A ordem das orações é outro ponto discutido pela estudiosa, ao frisar que a oração condicional posposta, isto é, colocada no final da frase, representa de modo mais evidente uma informação nova e relevante, enquanto que a oração condicional anteposta, em que a condição é anterior àquilo que é condicionado, é uma espécie de ponto de apoio para o que se vai dizer a seguir. Neves (2018) aponta a oração condicional anteposta como mais frequente, além de observar que, geralmente, o uso de vírgula se faz mais presente em orações condicionais antepostas do que em orações condicionais pospostas. Essa constatação corrobora a sustentação feita por Dahlet (2006, p. 37), de que a pontuação “é substancial à produção textual, ou seja, simultânea e não consecutiva, já que a pontuação é operadora sintática e semântica”.

No que se refere ao estatuto informacional das orações adverbiais condicionais, é relevante acrescentarmos que o falante, tendo como parâmetro o que julga ser do conhecimento do ouvinte durante a comunicação, configura sua fala, sintaticamente, com vistas à eficácia da comunicação. Nesse sentido, a informação velha representa o que o falante acredita estar na consciência do ouvinte; enquanto a informação nova corresponde ao que o falante acredita estar acrescentando à consciência do ouvinte no momento da enunciação. Além disso, se uma

informação for recuperada com base no contexto precedente, é considerada velha, se não, é nova (CHAFE, 1976).

Assim como Castilho (2010), a linguista subdivide as orações adverbiais condicionais em factuais, contrafactuais e eventuais. Segundo ela, as construções factuais se constroem tanto no passado como no presente e futuro, com a oração condicional sempre no indicativo. A autora chama atenção para o fato de que algumas construções factuais apresentam valor contrastivo, como em *Se há quem julgue a virgindade de Maria um exemplo a ser seguido e o seu "faça-se em mim segundo a sua vontade", há quem a considere importante líder feminista – CV-T*, em que há o contraste de duas opiniões sobre Maria (NEVES, 2018, p. 923).

No que concerne às construções contrafactuais, é asseverado que na oração condicional, geralmente, a forma verbal se encontra no pretérito imperfeito ou no pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo, sendo este último exclusivo dessa construção, enquanto que a oração principal se caracteriza pela forma verbal, geralmente, no futuro do pretérito, simples ou composto. Para a autora, as construções contrafactuais podem estabelecer valor comparativo, quando na oração coexistirem a conjunção comparativa *como* e a conjunção condicional *se*, visto em *Eu me sentia como se estivesse sendo vigiado – AFA-R* (NEVES, 2018, p. 927), ou ainda, indicar valor optativo: *Ah, se não precisássemos deles – CS-D = precisamos deles*. (NEVES, 2018, p. 928).

No que diz respeito às construções eventuais, de acordo com a autora, são construídas tanto no passado quanto no presente e no futuro, apresentando, em sua oração principal, formas no indicativo ou no subjuntivo. Ao longo de suas explicações acerca dessa construção, destacamos o uso do *se é que*, objeto de nosso estudo, considerado pela linguista como um elemento utilizado para exprimir uma ressalva, uma dúvida maior quanto à eventualidade expressa, quando comparado ao uso do *se*. Além disso, a autora aponta que as construções eventuais podem apresentar também valor alternativo, como em *Se você não consegue se controlar, você não consegue dormir- VEJ-J*, ou valor concessivo, quando, por exemplo, a conjunção concessiva *mesmo* precede a conjunção condicional, visto em *Mesmo se eu morrer na China, quero ser enterrado em Pedreiras – FSP-J* (NEVES, 2018, pp. 234-235).

A construção de orações condicionais não canônicas também é explicada por Neves (2018), ao comprovar casos em que o falante faz uso da oração condicional, mas não fornece o conteúdo da oração principal, incumbindo do ouvinte, a partir de seu conhecimento prévio recuperá-lo conforme as informações do texto e da situação comunicativa. Também,

essa recuperação contextual pode ocorrer com base na própria fala do interlocutor, como exposto no diálogo: - *Os táxis estão em greve. Como você vai para o festival?* – *Só se for a pé (BE-R)* (NEVES, 2018, p. 937).

Concluído esse panorama do tratamento que a condicionalidade e o uso dos conectores que a articulam recebem de gramáticos de diferentes tendências, cuidaremos, na seção a seguir, da apresentação dos dados com os quais trabalhamos e a interpretação que a análise realizada nos permite formular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de confirmar a aparente prototipicidade do conector condicional *se*, e analisar suas variações sintáticas, semânticas e discursivas, listamos como critérios de investigação os parâmetros descritos abaixo:

1. **ÍNDICE DE FREQUÊNCIA:** na perspectiva funcionalista, a frequência de uso é tida como fundamental para o estabelecimento e a manutenção da gramática (GÖRSKI, 2013). Segundo Bybee e Hopper (2001), o estudo de qualquer fenômeno linguístico envolve os contextos reais de uso e a frequência com que esse fenômeno ocorre. A gramática, nesse sentido, depende do efeito do discurso sobre as formas e da frequência com que elas são usadas.
2. **EXISTÊNCIA OU NÃO DE PAUSA:** em se tratando de textos escritos, a existência ou não de pausa, indicada através de sinais de pontuação, revela o índice de integração entre as orações adverbial e nuclear. A existência de pausa nas adverbiais condicionais marca um maior grau de independência sintática entre as orações, a despeito da dependência semântica, sendo denominadas, portanto, orações hipotáticas (HOPPER; TRAUGOTT, 1993). Em outras palavras, os conectores seguidos ou precedidos de pausa (sinalizada pela pontuação) são mais prototípicos que aqueles que não a apresentam. A ausência de pausa, por sua vez, remete a uma ligação mais forte entre as orações.
3. **ORDEM DA ORAÇÃO ADVERBIAL:** a ordem em que a oração adverbial aparece em relação à oração nuclear é outro parâmetro que representa o grau de prototipicidade dos elementos conectores condicionais. Segundo Neves (2018), a oração condicional anteposta à oração nuclear é mais frequente, além do fato de que a existência de pausa sinalizada pela pontuação também

é mais recorrente em orações condicionais antepostas do que em orações condicionais pospostas à oração nuclear. Ainda, a adverbial condicional pode aparecer de modo intercalado com a oração nuclear, com a existência ou não de vírgulas. Dessa forma, observaremos o conector condicional presente na oração anteposta, considerando que esta é mais prototípica do que as orações condicionais pospostas ou intercaladas à oração nuclear.

4. **ESTATUTO INFORMACIONAL:** De acordo com Neves (2018), as orações adverbiais condicionais apresentam de modo mais frequente uma informação que não é dita como nova. Portanto, quando uma informação apresentada na oração for considerada nova e relevante, seu grau de prototipicidade será inferior ao de conectores utilizados em orações condicionais que retomam alguma informação presente na oração nuclear. Além disso, se uma informação for recuperada com base no contexto precedente, é considerada velha, se não for recuperada, é nova (CHAFFE, 1976).
5. **NÍVEL HIPOTÉTICO:** esse parâmetro diz respeito ao nível hipotético alcançado segundo a possibilidade de preenchimento de uma condição. Sendo assim, conforme Castilho (2010), a oração condicional pode expressar uma condição já preenchida, indicando um fato, sendo denominada condição real ou factual; pode expressar uma condição não preenchida, indicando um não-fato, classificada como condição contrafactual ou irreal, ou pode expressar uma condição possível de preencher e consequência eventual, denominada condição eventual.

Ao aplicarmos os parâmetros definidos e descritos, contemplando os critérios sintáticos, semânticos e discursivos, os dados encontrados revelaram uma variação no que diz respeito ao uso do conector *se*, o que corrobora a noção de que a gramática é continuamente constituída (GIVÓN, 1991).

No que se refere ao parâmetro 1, a amostra de 60 textos analisados, identificamos 101 ocorrências do conector condicional *se*, o que demonstra que o conector vem sendo utilizado de modo frequente pelos usuários que escrevem nos jornais *online*. Com relação ao parâmetro 2, de existência ou não de pausa, constatamos a prevalência de sinal de pontuação indicador de pausa ao se fazer uso do conector, marcando maior independência sintática entre as orações adverbial e nuclear, de acordo com os dados informados na tabela 01, a seguir:

Tabela 01 – Existência ou não de pausa nos usos do conector condicional **se**

Parâmetro	Quantidade	%
Existência de pausa	81	80,2
Ausência de pausa	20	19,8
Total	101	100

Podemos constatar, pela tabela 01, que na maioria das ocorrências de orações adverbiais condicionais introduzidas pelo item **se** houve a precedência ou sucessão de pausa, sinalizada por sinal de pontuação, correspondendo a 80, 2 % do total, ao passo que 19,8 % do total das orações condicionais apresentou-se com ausência de pausa. Essa porcentagem revela que o conector mais canonicamente consagrado com a função condicional, vem sendo predominantemente precedido ou seguido de algum sinal de pontuação, colaborando para uma maior mobilidade sintática. Vejamos alguns exemplos em que a pausa se fez presente no fluxo das orações:

(01) “O Ricardo é um monstro, tem 39 anos de idade, treina para caramba, tem uma responsabilidade muito grande de liderança dentro do plantel. Eu avisei o Ricardo que sairia com o Alerrandro. Ontem mesmo no treino, ele foi o último a sair do campo treinando finalização. **Se** fosse qualquer outro atleta, poderia ter terminado o treino e ir embora para o chuveiro”, disse Santana. (SUPERESPORTES)

(02) A hepatite C é transmitida pelo contato com o sangue contaminado. Pode ser na manicure, pelo alicate de unha, por exemplo, ou na hora de colocar um piercing, **se** os instrumentos não estiverem esterilizados. “E eu tenho tatuagem também, e aí acho que foi um dos motivos também de eu querer saber se caso estou contaminado ou não”, conta o ator Felipe Tavares. (G1)

Os dados (01) e (02) ilustram a relação prototípica da hipotaxe adverbial. No (01), a existência de pausa, marcada por vírgula, após a oração adverbial e antes da oração nuclear, demonstra a independência sintática entre as duas orações. No (02), também é observado o uso de vírgula, no entanto, após a oração nuclear e antes da oração adverbial.

A independência sintática entre as orações nuclear e adverbial reflete a possibilidade de as adverbiais serem colocadas em diferentes pontos da escala da sentença (CASTILHO, 2010). Observemos, por

exemplo, a composição da sentença em (02), em que o uso da vírgula assinala um maior distanciamento entre a condicional e a informação presente na oração nuclear, de que a hepatite C é transmitida pelo contato com o sangue contaminado. A oração hipotática condicional aparece também com um valor exemplificativo, isto é, de como a hepatite C pode ser transmitida por instrumentos não esterilizados: Outras questões inerentes à possibilidade de colocação das adverbiais em diferentes pontos da escala da sentença serão discutidas ao analisarmos o parâmetro *ordem da oração adverbial*.

Vejamos um dado que ilustra o uso do conector condicional *se* em oração com ausência de pausa:

(03) **VAI VENDENDO**

21 de março de 2019 em 08:25

Essa é para quem defende o capitalismo, as privatizações e os privatizantes ou o PSDB e PMDB que entregaram o Brasil.

Se apenas 3% dos lucros da empresa fossem distribuídos A ESSES VOTANTES daria uma quantia de R\$ 23.690,21 PARA CADA UM. (DIÁRIO DO VALE)

O dado (03) demonstra o uso da condicional sem a presença de pontuação indicadora de pausa. Assim, observamos um vínculo mais forte entre as orações principais e as orações adverbiais, não permitindo, conseqüentemente, grande mobilidade da adverbial na sentença, já que a informação presente na adverbial *apenas 3% dos lucros da empresa fossem distribuídos A ESSES VOTANTES* está diretamente ligada à informação da oração nuclear, *daria uma quantia de R\$ 23.690,21 PARA CADA UM*, estabelecendo uma relação conclusiva.

Quanto ao parâmetro *ordem da oração adverbial* introduzida pelo conector condicional *se*, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 02 – Ordem da oração adverbial nos usos do conector condicional *se*

Parâmetro	Quantidade	%
Anteposta	80	79,20
Posposta	16	15,85
Intercalada	05	4,95
Total	101	100

Através dos resultados dispostos na tabela 02, verificamos a predominância da anteposição da oração adverbial construída com o *se* condicional, com 79,20 % das ocorrências, em relação à posposição, que

corresponde a 15,85% das ocorrências e às intercaladas, com 4,95%. O dado (01), anteriormente apresentado, explicita uma ocorrência de oração adverbial anteposta, enquanto que a oração adverbial posposta é evidenciada em (02). Quanto às intercaladas, vejamos a ocorrência seguinte:

(04) [...] Tem outro fenômeno menos conhecido, mas igualmente importante: quando a grávida está desnutrida ocorrem adaptações fisiológicas que deixam a criança com mais risco de obesidade quando adultos. Além disso, a criança que nasce com adulta”, explicou Ana Kepple. (G1)

Em (04), a oração adverbial *se consegue sobreviver* aparece intercalada na oração nuclear *Além disso, a criança que nasce com baixo peso terá mais risco de sofrer de obesidade quando adulta*, entre pausas, sinalizadas pelas vírgulas.

A ordem das adverbiais também determina o estatuto de informação apresentado por elas. Dessa forma, o estatuto informacional é elencado como o próximo parâmetro a ser analisado, de modo a comprovarmos suas variações. No que se refere ao uso da condicional *se*, foi constatado que o estatuto informacional das orações adverbiais antepostas é distinto do estatuto informacional das adverbiais pospostas. Os dados comprovaram que há uma tendência de que as antepostas conduzam informações velhas, enquanto que as pospostas e as intercaladas veiculam informações novas, conforme os resultados expostos na tabela 03:

Tabela 03 – Estatuto informacional da condicional *se* conforme ordem da oração adverbial

Ordem da adverbial	Estatuto informacional	Quantidade	%
Anteposta	Informação velha	80	79,20
	Informação nova	00	0
Posposta	Informação velha	05	4,95
	Informação nova	11	10,90
Intercalada	Informação velha	00	0
	Informação nova	05	4,95
Total		101	100

Os dados constatados na tabela 03 evidenciaram a ocorrência de informações velhas introduzidas por meio das orações condicionais antepostas à oração nuclear, de forma majoritária, correspondendo a 79,20%

das ocorrências. Esse resultado condiz com a afirmação feita por Neves (2018) de que é mais prototípica na oração condicional que aparece na ordem anteposta à oração nuclear a veiculação de uma informação velha. Em contrapartida, apesar de as orações condicionais pospostas à nuclear expressarem, na maioria das ocorrências, (10,90%), informações novas, houve algumas ocorrências de orações pospostas que introduziram informação velha (4,95%). No que concerne às orações intercaladas, observamos que expressaram informações novas (4,95%). Em (01), por exemplo, a oração adverbial indica uma informação que não é nova, já que é decorrente de ideias que haviam sido expressas pelo treinador Santana em relação à determinação indica uma informação nova, a de que os instrumentos não esterilizados podem transmitir hepatite C.

No que diz respeito ao quinto parâmetro, o *nível hipotético*, verificamos a possibilidade de preenchimento de uma condição estabelecida pelo uso do conector *se*.

Obtivemos os resultados apresentados na tabela 04:

Tabela 04 – Nível hipotético estabelecido nos usos do conector *se*

Nível hipotético	Quantidade	%
Condicional factual	12	11,88
Condicional eventual	67	66,34
Condicional contrafactual	22	21,78
Total	101	100

Como explicitado na tabela 04, os dados comprovam que, embora tenha havido uma variação no nível hipotético, prevaleceu a condicional eventual, com a utilização do *se* para dizer respeito a uma hipótese possível de ser preenchida, o que correspondeu a 66,34% do total de ocorrências. Em seguida, houve uma maior quantidade de ocorrências de condicionais contrafactuais, representando 21,78%, para se referir a uma irrealidade decorrente de uma condição não preenchida. Por fim, atestamos ocorrências de condicionais factuais, relacionadas a condições já preenchidas, representando 11,88% do total. Vejamos algumas ocorrências que ilustram esses níveis hipotéticos:

(05) **Em 2014 vendi uma moto no valor de no valor de R\$ 4000,00 (a moto era financiada, com o valor da venda quitei a mesma), depois vendi um carro no valor de R\$ 12,000 e comprei um carro no valor de R\$ 27,000. Devo declarar? Pago taxas? Minha renda não atinge os 26.816,55. (Guaracy Cezatte)**

Resposta: A venda de bens até o valor de R\$ 35.000,00 está isenta de imposto sobre o ganho de capital. Assim, **se** os seus rendimentos tributáveis foram inferiores a R\$ 26.816,55 e **se** não se enquadrar em outra situação de obrigatoriedade, você está dispensado da apresentação da declaração. (G1)

No dado (05), atestamos dois níveis hipotéticos estabelecidos em uma mesma sentença. Em entrevista, o consultor Antônio Teixeira Bacalhau, ao responder pergunta realizada por um dos leitores do jornal, faz uso do conector **se** em dois momentos. Temos, portanto, duas orações adverbiais interpostas ligadas à oração nuclear, no entanto, com condições de preenchimento distintas.

Na primeira oração adverbial, assinalamos que se trata de uma condição já preenchida, uma vez que retoma a afirmação feita pelo leitor/entrevistador de que sua renda não atinge o valor de R\$ 26.816,55. Nesse caso, temos uma condicional factual, que estabelece um valor conclusivo ao inferirmos o elemento **então** antes da oração nuclear: **(então) você está dispensado da apresentação da declaração**. Na segunda oração adverbial, identificamos uma hipótese tida como eventualmente possível de ser preenchida. A possibilidade de o leitor/entrevistador não se enquadrar em situações de obrigatoriedade de declaração do imposto de renda, gera uma condicional eventual, cujo valor conclusivo também pode ser reforçado através da inserção do conector adverbial.

Diferentemente, quando a adverbial condicional denota uma condição já não preenchida, estamos diante de condicionais contrafactuais. Essa condicional pode ser vista em (06):

(06) A organização evitou estimar a quantidade de presentes e confirmar que a mobilização no Recife era uma defesa deliberada de Sérgio Moro. “Não é uma defesa ao juiz, mas para evidenciar o ultraje das acusações. **Se** elas fossem verdadeiras, ainda assim seriam vazias. Sérgio Moro, se é que estava fazendo algo, estava deliberando para outros membros. Afinal, força-tarefa existe para prender os envolvidos em corrupção”, afirmou o policial militar e conselheiro da Direita Pernambuco Maxwell Cavalcanti, 35 anos. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO)

Como podemos observar, em (06), a oração adverbial condicional indica que, para Sérgio Moro, as acusações que foram feitas não são verdades, demonstrando a ocorrência de uma condicional não preenchida, contrafactual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo descrever e analisar critérios para evidenciar a prototipicidade nos usos do conector condicional *se*, demonstrando suas variações sintáticas, semânticas e discursivas. Para isso, elencamos os seguintes critérios: índice de frequência, existência ou não de pausa, ordem da oração adverbial e estatuto informacional.

A aplicação dos critérios de prototipicidade dos conectores condicionais, descritos no trabalho, aponta que apesar do conector *se* ser o mais prototípico da referida categoria, pode apresentar variações sintáticas, semânticas e discursivas, a partir da ativação dos propósitos comunicativos e dos contextos em que está sendo utilizado.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do Português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BYBEE, J. L. HOPPER, P. **Frequency and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAFE, W. L. Givenness, Contrastiveness, Definiteness, subjects, topics and point of view In: LI, C. **Subject and Topic**. New York: Academic Press, 1976.

CUNHA, C. (1989). **Gramática do português contemporâneo**. Edição de bolso. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. F. **Corpus do português**. 2006. Disponível em: www.corpusdoportugues.org. Acesso em: 07 mai. 2020.

DUARTE, M. C. e CASSEB-GALVÃO, V. Funcionalismo clássico aplicado ao ensino. In: CASSEB-GALVÃO, V. e NEVES, M. H. M. **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editora, 2017.

GIVÓN, T. Serial verbs and mental reality of “event”: grammatical vs. Cognitive packaging. In: Elizabeth TRAUOGOTT; B. HEINE (eds.) **Approaches to grammaticalization**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991. v.1.

GIVÓN, T. **Syntax I**. New York: Academic Press, 1984.

GÖRSKI, E. M. Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista. **Revista do Gelne**. Vol. 15 – N. Especial – 2013. p. 79- 101.

HOPPER, P. TRAUOGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MAIA, C. A. **Dos textos escritos à história da língua**. AA.VV., História da Língua e História da Gramática (Actas do Encontro). Universidade do Minho / Centro de Estudos Humanísticos: Braga, 2002, p. 231-249.

MELO, G. C. de. **Gramática fundamental da língua portuguesa: de acordo com a nomenclatura gramatical brasileira**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.

NASCIMENTO, A. S. do. **Webwriting e o texto no jornalismo online**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

NEVES, M. H. M. **Gramática do Português Falado**. Vol VII. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

NEVES, M. H. M. **A Gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, M. H. M. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

ROCHA LIMA, C. H. (1986). **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**, 55ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019

TAVARES, M. A. **Um estudo variacionista de *aí, daí, então* e *e* como conectores sequenciadores retroativo-propulsores na fala de Florianópolis**. 1999. 176f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

TU OU VOCÊ: O PARADIGMA PRONOMINAL DE SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR EM FLORIANÓPOLIS

Wagner Ferreira Angelo

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Contato: w.angelo@hotmail.com;

RESUMO

Pesquisas mostram que no Sul do Brasil há a preferência pelo uso do pronome pessoal Tu e suas variáveis em relação ao Você. Isso se deve pelos espaços geográficos que demarcam as comunidades de fala. A presente pesquisa intentou investigar o porquê da preferência de uso do pronome pessoal de segunda pessoa do singular Tu em Florianópolis. Para tanto, partiu-se do princípio de que o dialeto pertencente à comunidade de fala conhecida como “manezinha” se utiliza desse pronome pessoal – e suas variações – que pode se tratar de uma possível herança linguística açoriana. Para realizar esta pesquisa se tomou por base teórica os preceitos metodológicos da teoria sociolinguística descritos por Tarallo. Através da aplicação de duas fichas/questionários se apanhou – de modo geral – que há a possibilidade de influência açoriana (portuguesa) sobre o uso do pronome pessoal de segunda pessoa do singular por parte dos “manezinhos”.

Palavras-chave: Paradigma pronominal Tu, Comunidade de fala “manezinha”, Açores.

INTRODUÇÃO

Na televisão, no rádio ou em quaisquer outros veículos de informação que utilizem a fala como meio de comunicação, são perceptíveis os diferentes sotaques, vocábulos e formas de expressão adotados pelos jornalistas, apresentadores, entrevistados, entre outros. Essas particularidades da fala também podem ser mapeadas pelas diferentes regiões do Brasil, demarcando fronteiras linguísticas e diferenças entre dialetos (ALVAR, 1953) que, por sua vez, ligam-se às comunidades de fala capazes de apresentar variações entre si ao conservar traços da língua preservados pela interação diária entre seus membros (LABOV, 2008).

Não é novidade que a gramática prescreva normas que são bem diferentes do modo como as pessoas se expressam no dia a dia. Pode-se citar como um exemplo a aplicação do pronome de segunda pessoa do singular (Tu) que apresenta uma forma correspondente (Você). De acordo com a gramática da língua portuguesa, há diferenças no contexto de utilização desses pronomes pelo fator coloquial, mas que, entre falantes do português brasileiro, são usados indistintamente em momentos de interação; quando não há, em verdade, a preferência de uso do Você em relação ao Tu (CUNHA e CINTRA, 2010), como no Sul do país onde ocorre a preferência de uso do pronome pessoal Tu e suas variações em relação ao Você (LOREGIAN-PENKAL, 2005; LUCCA, 2007).

Partindo dessa premissa, procurar-se-á investigar o porquê da preferência de uso do pronome pessoal de segunda pessoa do singular Tu sobre Você em Florianópolis. Para tanto, partir-se-á do princípio de que o dialeto pertencente à comunidade de fala conhecida como “manezinha”, descendente de açorianos imigrantes, utiliza-se do paradigma pronominal Tu que pode se tratar de uma possível herança linguística açoriana/portuguesa.

De forma a conduzir a pesquisa, e sem a intenção de esgotar o assunto, dividiu-se o presente trabalho em cinco partes. A primeira, chamada de *A norma padrão e o uso de Tu e Você*, tratará das explicações gramaticais sobre o fenômeno a ser estudado. A segunda parte do trabalho é denominada *O que se fala no sul do Brasil, Tu ou Você?* e abarcará os usos feitos pelos usuários da língua portuguesa no Brasil sobre o fenômeno. Por sua vez, na terceira parte, intitulada *O pronome pessoal Tu: florianopolitano ou açoriano?*, será apresentada a justificativa para a realização desta pesquisa, bem como os fundamentos metodológicos necessários para o desenvolvimento deste trabalho. A quarta parte da pesquisa, descrita como *O que mostram os resultados da coleta?*, é

composta pela análise feita das respostas fornecidas aos questionários sobre o uso do pronome pessoal Tu nos Açores (ilhas Terceira e São Miguel) em contraste aos resultados obtidos na pesquisa de Lucca (2007) sobre o uso deste pronome em Florianópolis. Por fim, a última seção tratará das considerações finais, enfocando nos apanhados subjacentes à investigação do pronome Tu em Florianópolis.

A NORMA PADRÃO E O USO DE TU E VOCÊ

Ainda é costume para muitas escolas públicas ou particulares promover o ensino da língua portuguesa através do ensino de normas gramaticais. Essas normas tendem a se distanciar da prática com a língua materna do aluno fora do âmbito escolar. Um exemplo de ação educacional desse tipo pode ser constatado em atividades de produção escrita em que as normas gramaticais – sem maiores esforços – são valoradas e se sobressaem de outras características componentes de um texto, como a coesão e a coerência. Não apenas a boa desenvoltura textual é requerida, mas também é esperado que a escola seja capaz de proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem¹ do aprendiz.

Mas seria possível desenvolver a linguagem de um aluno a partir de um ensino marcado pelo viés tradicionalista como ainda ocorre em boa parte das escolas brasileiras?

O ensino exclusivo da gramática normativa se configura como um instrumento ineficaz e inoportuno para o aluno desenvolver a linguagem, como observa Koelling (2003) em sua pesquisa. Na maioria das vezes esse tipo de trabalho é levado em consideração nas escolas e o livro de Gramática se torna a base conteudística dos professores para ensinar a estrutura do português para fins de comunicação.

Por outro lado, a aula de gramática normativa tradicional pode levar os alunos a se questionar acerca da própria língua. Isso decorre do fato de os estudantes usarem a língua portuguesa em seu convívio social de maneira divergente daquela constante na gramática tradicional estudada prescritivamente na escola. Em outras palavras, esses alunos podem se perceber frente a uma situação de estranheza sobre a língua portuguesa trabalhada em sala de aula quando comparada à maneira como eles realmente a utilizam em seu dia a dia.

1 Entendemos por linguagem, o que assevera Cunha, Costa e Martellota (2009: 16), como sendo “uma habilidade, os linguistas definem o termo como a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas”.

É possível ilustrar essa problemática pelo uso dos pronomes pessoais Tu e Você no cotidiano de pessoas falantes do português brasileiro (doravante PB).

No livro didático *Aprender e praticar gramática*, de Mauro Ferreira (1992), o Tu é registrado como pronome pessoal do caso reto de segunda pessoa do singular e o pronome Você como forma de tratamento². Com base nesse argumento existe uma maneira apropriada de os falantes do PB utilizarem os pronomes Tu e Você. Logo, essa explicação formalmente ensinada nas escolas seria suficiente para conduzir as pessoas ao uso adequado desses pronomes da forma como foram prescritos. Contudo, não é isso o que procede na interação diária dos brasileiros.

O próprio Mauro Ferreira assevera que os pronomes pessoais Tu e Você são comumente utilizados de forma indiscriminada no Brasil ao expressar que “[...] os pronomes **tu** e **vós** são, na maioria das regiões brasileiras, substituídos pelas formas **você** e **vocês**” (FERREIRA, 1992, p. 114, grifos do autor). Essa afirmação parece se contrapor ao que é apresentado como sendo norma invariável, estruturada e regida por uma norma padrão fixa a respeito do uso dos pronomes pessoais de segunda pessoa do singular.

Corroborando com o exposto, Cunha e Cintra (2010) alegam que

[...] o uso de **tu** restringe-se ao extremo Sul do país e a alguns pontos da região Norte, ainda não suficientemente delimitados. Em quase todo o território brasileiro, foi ele substituído por **você** como forma de intimidade. **Você** também se emprega, fora do campo da intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior. (CUNHA e CINTRA, 2010, p. 293)

Com base na relação das observações feitas por Ferreira (1992) e Cunha e Cintra (2010), é possível inferir que há momentos em que a utilização do Tu e do Você pode não ser tão delimitada como prescrito pela norma padrão. E essa observação se torna mais complexa ao se considerar como relevante a existência do falar regional e local que são, respectivamente, peculiaridades regionais e dizeres geograficamente circunscritos de uma língua (ALVAR, 1953).

2 Por mais que se saiba que há uma distinção gramaticalmente reconhecida entre o Tu e o Você, doravante, reportar-se-á ambos os itens linguísticos mencionados indistintamente como pronome pessoal de segunda pessoa do singular..

O QUE SE FALA NO SUL DO BRASIL, TU OU VOCÊ?

É comum escutar em interações por todo o país os pronomes pessoais Tu e Você sendo utilizados indistintamente na interação por quem os fala e escuta. Todavia, essa alternância no uso desses pronomes pessoais pode não ocorrer. Muitas vezes, o pronome Você se sobressai em relação ao uso do Tu (seja em situações de interação formais ou aquelas mais informais), como, por exemplo, no Sul do país cuja predominância pronominal é a do pronome Tu (LOREGIAN-PENKAL, 2005).

Esse fato é explicado por Loregian-Penkal (2005, p. 366) ao afirmar que

[...] na maioria das localidades do Sul [...], o pronome tu permanece sendo uma forma bastante produtiva na linguagem oral. Logo, as frequentes generalizações de que "o pronome *você* substituiu/ está substituindo o *tu* no PB" deveriam ser revistas, uma vez que não é isso que os dados reais estão mostrando, haja vista que todas as localidades por nós analisadas também compõem o PB. (destaques do autor)

Além disso, estudos mostram que há variáveis sociais que influenciam sobre a alternância de uso desses pronomes pessoais (DIVNO, 2005; SCHERRE, 2011; SOUZA, 2011). Mas quais as variáveis que influenciam a predominância de uso do pronome pessoal Tu sobre o Você no Sul do Brasil?

Lucca (2007) realizou um trabalho sobre o uso do Tu no português nas cinco regiões do Brasil. Nesse trabalho, variadas formas de alternância entre os pronomes pessoais Tu e Você foram investigadas. Na Região Sul essa pesquisa se estendeu pelas cidades de Porto Alegre e Florianópolis, bem como pelo bairro do Ribeirão da Ilha situado em Florianópolis. As variáveis sociais consideradas no estudo foram gênero (masculino e feminino), escolaridade (1º ciclo do ensino fundamental, 2º ciclo do ensino fundamental e ensino médio) e faixa etária (dos 25 aos 40 e mais de 50 anos).

Em Florianópolis, por exemplo, é possível constatar que: (i) na variável gênero, as mulheres se encontram com 91% e os homens em 59% sobre a quantidade de utilização do Tu sobre o total de aparições que um referente ao interlocutor se fez necessário; (ii) na variável escolaridade, no 1º Ciclo do Ensino Fundamental há o uso em 64% pelas pessoas, enquanto no 2º Ciclo de Ensino Fundamental o uso é feito por 77% e no

Ensino Médio se observa uma porcentagem de uso de 95% dos casos sobre o uso do Tu; e (iii) acerca da faixa etária, dos 25 aos 49 anos há uma porcentagem de 78% de uso, sendo as pessoas com mais de 50 anos de idade concentrando um percentual de 75% sobre o uso do Tu.

Esses dados revelaram a sobressaliência do pronome de segunda pessoa do singular Tu em relação a tida forma de tratamento Você. Porém, o que leva as pessoas da Região Sul a preferirem o pronome Tu ao invés do Você como nas demais localidades do Brasil?

Conforme expressado por Menon (1992, p. 92 apud FRANCESCHINI, 2011), “[...] embora o uso de você seja uma realidade na maior parte do Brasil, ainda subsistem áreas, mais ou menos definidas, onde a vitalidade do uso do tu é característica do(s) dialeto(s)”. Ou seja, há localidades em que a prevalência de dialetos seriam a razão pela qual se opta pela escolha de uso do pronome Tu dada a raiz cultural que preserva traços linguísticos ao longo do tempo.

Para mais, também é possível explicar esse fenômeno a partir do fato de que “os membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto de padrões normativos, mesmo quando encontramos variação altamente estratificada na fala real” (LABOV, 2008, p. 225).

Ambas as explicações, tanto de Menon quanto de Labov, remetem-nos, por exemplo, à comunidade de fala conhecida em Florianópolis como “manezinha”. Essa forma de falar peculiar dos descendentes de imigrantes açorianos se caracteriza por seu dialeto distinto das demais maneiras de expressão existentes da capital de Santa Catarina, tornando pertinente a pergunta: O pronome pessoal Tu falado em Florianópolis pelos manezinhos é um vestígio de herança linguística açoriana?

O PRONOME PESSOAL TU: FLORIANOPOLITANO OU AÇORIANO?

O desenvolvimento desta pesquisa reside no interesse em se desenvolver, mesmo que timidamente, um estudo que viabilize uma melhor compreensão acerca da influência açoriana no português falado na cidade de Florianópolis. Procurar-se-á mostrar o uso do Tu falado por açorianos das ilhas Terceira e São Miguel pertencentes ao arquipélago dos Açores, em Portugal, no intuito de se promover uma análise entre as formas de utilização deste pronome pessoal nessas localidades para, então, compará-la com os resultados apresentados na pesquisa de Lucca (2007) sobre o uso do Tu em Florianópolis.

Justifica-se a realização desta pesquisa a partir da perspectiva Vygotskyana de interação (LIER-DE VITTO e CARVALHO, 2008) que propicia ao sujeito constituir-se como ser social na medida em que, de maneira dialética, torna-se usuária de uma língua que o permite, pela função social da fala, (i) agir sobre o mundo de forma ativa, (ii) apreender novos conhecimentos por meio de experiências e (iii) ressignificar-se através de ações responsivas com os demais sujeitos. Em outras palavras, se por meio da interação com o outro um sujeito se desenvolve, incluindo a sua linguagem verbal, então é possível que os descendentes açorianos carreguem uma bagagem linguístico-cultural de seus ancestrais açorianos, levando-os a preferir o pronome pessoal Tu ao Você.

Além disso, para realizar esta pesquisa tomou-se por base teórica os preceitos metodológicos da teoria sociolinguística descritos por Tarallo (1994).

Em se tratando da coleta de dados, duas fichas³ (questionários) foram elaboradas e encaminhadas aos participantes por intermédio de um colaborador português, residente na ilha Terceira nos Açores em Portugal. Na Ficha 1 (vide Apêndice), duas atividades foram listadas. Na atividade A foi requisitado ao participante da pesquisa que escrevesse uma carta a ser entregue a um brasileiro descendente de açorianos. O conteúdo da carta consistiu em descrições do local, da música, da culinária, entre outros quesitos culturais, referentes às ilhas Terceira e São Miguel. Salienta-se ainda que o escrevente da carta poderia escolher a que público sua carta se dirigiria, crianças, jovens ou adultos.

Por sua vez, a atividade B objetivou mostrar os participantes da pesquisa a reportarem algumas experiências oralmente, levando-os a usar os pronomes referentes à segunda pessoa do singular (Tu ou Você). Para tanto, solicitou-se que o discurso direto fosse utilizado pelo contador da história.

Nas atividades A e B da Ficha 1, intentou-se verificar a ocorrência do uso do Tu por via do texto escrito (mais monitorado pelas pessoas por demandar planejamento sobre aquilo o que se escreve) e do texto oral (menos monitorado pelas pessoas por ser uma ação mais espontânea). Cuidados foram tomados para não influenciar a resposta dos respondentes sobre o uso dos pronomes de segunda pessoa do singular tanto no que diz respeito à carta quanto ao contar histórias; Salienta-se que

3 Para maiores detalhes acerca dos conteúdos constantes nas Fichas 1 e 2, verificar o Apêndice no final deste trabalho.

esta pesquisa desconsiderou a atividade B pela falta de informantes em Florianópolis⁴ para se contrastar com os áudios gravados nos Açores.

A Ficha 2 (vide Apêndice), aplicada na ilha Terceira e na de São Miguel, elencou questões de controle sobre a variável dependente (formas de segunda pessoa do singular). Para que isso pudesse ser feito, procurou-se analisar as respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa ao questionário com base nos critérios de sexo, faixa etária e escolaridade. Em outras palavras, buscou-se mapear as variáveis que estão por trás da preferência de uso dos pronomes de segunda pessoa.

O apanhado das respostas obtidas por intermédio da Ficha 1 e Ficha 2 também considerou como uso de Tu ou Você as categoriais gramaticais elencadas desses pronomes. É dizer que, com base em Lopes⁵ (2008), também se levou em conta os complementos verbais não preposicionados (te, você, o/a e lhe), os complementos/adjuntos verbais/nominais preposicionados (a ti/para ti, a você/para você, entre outros), possessivos (teu-teus/tua-tuas e seu-seus/sua-suas) e as conjugações verbais que retomem o Tu/Você.

O QUE MOSTRAM OS RESULTADOS DA COLETA?

A pesquisa contou com a colaboração de 14 participantes, sendo 7 da ilha São Miguel e os outros 7 da ilha Terceira. No tocante à Ficha 1, foram coletadas 14 cartas. Esses documentos foram analisados para se verificar a utilização dos pronomes Tu e Você, bem como constatar a possível influência de variáveis sociais sobre a ocorrência do uso pronominal. Essas informações acerca do fenômeno estudado podem ser verificadas na Tabela 1.

- 4 A princípio este trabalho teve como objetivo aplicar as mesmas fichas (além de um questionário de avaliação) com os "manezinhos" em Florianópolis. No entanto, devido à falta de informantes, não foi viável promover um estudo contrastivo entre o uso do pronome pessoal de segunda pessoa do singular utilizado no Brasil e no Açores conforme inicialmente proposto.
- 5 Em suma, o trabalho desenvolvido por Lopes se configura como uma investigação sobre a implementação do Tu e Você no cenário social Brasileiro. Para tanto, a autora analisou sincrônica e diacronicamente roteiros de peças teatrais dos séculos XIX e XX.

Tabela 1. O uso dos pronomes de segunda pessoa do singular açoriano: Paradigma Pronominal (Tu/Você)

Corpus	Categoria Gramatical	Item Gramatical	Nº de Aparições	(%)	
Cartas	Pronomes pessoais oblíquos/retos	Tu	1/1	1,5	
		Demais itens	0/1		
	Pronomes possessivos	Teu	2/8	12,3	
		Teus	1/8		
		Tua	2/8		
		Sua	3/8		
		Demais itens	0/8		
	Complementos verbais não preposicionados	Te	9/15	23,07	
		Lhe	5/15		
		O	1/15		
		Demais itens	0/15		
	Complementos/Adjuntos verbais/nominais preposicionados	Sem aparição	0/0	0,0	
	Conjugação verbal	Presente do indicativo	Tu	6/41	63,06
			Você	7/41	
		Presente do subjuntivo	Tu	2/41	
			Você	0/41	
Futuro do subjuntivo		Tu	4/41		
		Você	0/41		
Imperativo afirmativo		Tu	1/41		
		Você	21/41		

Fonte: Adaptação feita com base em Lopes (2008).

Uma primeira análise das cartas e seus resultados sobre o uso pronominal de segunda pessoa do singular mostra que nas categorias gramaticais A) Pronomes pessoais oblíquos/retos (tu/você, ti/si, contigo/consigo), B) Pronomes possessivos (teu- teus/seu-seus, tua-tuas/sua-suas), C) Complementos verbais não preposicionados (te/lhe, o/a) e D) Complementos/Adjuntos verbais/nominais preposicionados (a ti/para ti, a você/para você, entre outros), a predominância de uso é sobre o uso do Tu e suas formas gramaticais em relação ao Você. Por outro lado, na categoria E) Conjugação verbal, a predominância de uso é sobre as formas referentes ao pronome Você em relação ao Tu.

Alguns pontos relevantes podem ser mencionados quanto à distinção de uso dos pronomes como dependente do interlocutor. Em outras palavras, os escreventes endereçaram as cartas com a presença de uma hierarquização sobre a quem a carta se dirige. Essa hierarquização é visível, por exemplo, quando uma adulta opta por escrever para uma criança e utiliza apenas o pronome Tu e suas variantes gramaticais para se dirigir ao interlocutor. Outro conjunto de fatores relevantes a ser mencionado diz respeito ao uso da impessoalidade em algumas das cartas. Num total de 14 cartas, 2 foram escritas com impessoalidade, 5 com o uso do pronome Tu e 7 com o pronome Você; sendo que destas últimas, nenhuma se reportou diretamente ao interlocutor com o uso do pronome Você, mas sim por intermédio de suas variantes gramaticais.

O que aparentemente se percebe é a ocorrência (em maior grau) das variações do pronome Você sobre as do Tu no falar açoriano. Isso se deve à variável gramatical que sustenta o Você com maior ênfase nas cartas, a conjunção verbal. Enquanto o Tu se mostra com 13/41 de aparições (19,99% do total dos casos), o Você apresenta 28/41 (43,07% desse total) em aparições. Por outro lado, os demais componentes gramaticais do Tu se sobressaem em relação aos do Você: (i) Pronomes pessoais oblíquos/retos – Tu com 1,5% e Você com 0,0%; (ii) Pronomes possessivos – Tu com 7,69% e Você com 4,61%; (iii) Complementos verbais não preposicionados – Tu com 13,85% e Você com 9,22%; e (iv) Complementos/Adjuntos verbais nominais preposicionados – Tu e Você com 0,0%.

Somando o percentual das categorias gramaticais da Tabela 1 se tem que o Você e suas variações se destacam com 56,9% em aparição, sendo seu foco na conjunção verbal com 43,07% desta porcentagem. Por sua vez, o Tu e suas variações apresentam 43,03% em aparição, sendo seu foco nos pronomes pessoais oblíquos/retos, pronomes possessivos e complementos verbais não preposicionados, respectivamente representados por 1,5%, 7,69% e 13,85% (23,04% no total).

Como já mencionado, as ocorrências das variáveis que podem ser levadas em consideração sobre o uso desses pronomes e suas demais categorias gramaticais são: sexo, faixa etária e escolaridade. Essas variáveis podem ser vistas na Tabela 2, elencadas a partir dos resultados obtidos da aplicação da Ficha 2.

Tabela 2 - Variantes Sociais sobre o uso do paradigma pronominal (Tu/Você)

Variáveis		Ocorrência (%)	
Sexo	Feminino	8	57%
	Masculino	6	43%
Faixa Etária	15-25	2	14%
	25-50	10	72%
	Acima de 50	2	14%
Escolaridade	Ensino Superior	9	65%
	Ensino Médio	2	14%
	Ensino Fundamental	3	21%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pode ser visto na Tabela 2 há diferentes profissões que caracterizam o público participante, dentre elas a de Agricultor, médico, professor etc. A maioria dos participantes possui ensino superior, sendo ainda maior os que têm a profissão de professor. Sobre a variável sexo, verifica-se que as mulheres compõem mais da metade do público, com 57% sobre 43% dos homens. Destaca-se que uma grande diferença está marcada na faixa etária, em que 72% dos participantes se encontra entre os 25 e 50 anos de idade.

A partir desses resultados, poder-se-ia inferir que – por serem a maioria dos escreventes das cartas – os sujeitos do sexo feminino, entre os 25 e 50 anos e com ensino superior, compõem o grupo que mais se apropria do que foi observado na Tabela 1. Ou seja, as mulheres com alta escolaridade e entre 25 e 50 anos se apropriariam do pronome pessoal Tu nos quesitos gramaticais A) Pronomes pessoais oblíquos/retos (tu/você, ti/si, contigo/soncigo), B) Pronomes possessivos (teu-teus/seu-seus, tua-tuas/sua-suas), C) Complementos verbais não preposicionados (te/lhe, o/a), D) Complementos/Adjuntos verbais/nominais preposicionados (a ti/para ti, a você/para você, entre outros) e com o pronome Você e suas categoriais gramaticais em E) Conjugação verbal. Contudo, das 5 cartas constantes do pronome pessoal Tu e suas categorias gramaticais apenas 1 foi escrita por uma pessoa do sexo feminino. O que nos leva a concluir que as variáveis masculino de 15 e 25 ou acima de 50 anos e com escolaridade média ou fundamental são mais propensos quanto ao uso do paradigma pronominal Tu.

Logo, ao se relacionar os resultados encontrados neste trabalho com o realizado por Lucca (2007), constatou-se que as variáveis sociolinguísticas e suas relações com o uso dos pronomes Tu e Você (e variações)

são coincidentes entre portugueses e brasileiros. Enquanto o público feminino florianopolitano faz uso do Tu (e variações) em 91% e o masculino com 59% das vezes em que profere um enunciado, nos Açores (ilhas Terceira e São Miguel) se tem 57% do uso pelas mulheres sobre 43% dos homens.

No que tange à faixa etária, os resultados não são diferentes. Em Florianópolis, dos 25 aos 49 anos há uma porcentagem de 78% sobre o uso do Tu (e variações) e 75% com mais de 50 anos. Nos Açores dos 15 aos 25 anos se tem 14% do uso, dos 25 aos 50 anos com 72% e as pessoas acima de 50 anos 14%.

Por fim, no que compete à variável escolaridade, os florianopolitanos se mostram com 77% do uso do Tu (e variações) nas vezes em que falam um enunciado, enquanto o público açoriano se destaca com 21% dos usos deste pronome. No ensino médio há 95% de uso dos florianopolitanos em relação aos 14% dos açorianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados expostos foi possível perceber que há a possibilidade de influência sobre o uso do pronome pessoal de segunda pessoa do singular que vai depender das variáveis sociais que agem sobre o momento de comunicação. Contudo, dadas as limitações deste trabalho, dentre elas um quantitativo de participantes consideráveis entre portugueses e brasileiros, não é possível afirmar que haja uma influência açoriana sobre o falar “manezinho” por não se ter uma dimensão maior e mais precisa sobre o uso do paradigma pronominal de segunda pessoa do singular. É preciso promover estudos com maior controle sobre o fenômeno tanto nos Açores quanto em Florianópolis. Por outro lado, é visível que a escolaridade, sexo e idade estão influenciando nas escolhas pronominais das pessoas que participaram da pesquisa. Com isto, espera-se ter colaborado para o desenvolvimento de novas pesquisas que contribuam com uma maior compreensão sobre o fenômeno estudado.

REFERÊNCIAS

ALVAR, M. **El dialecto Aragonés**. Madrid: Editora Gredos, 1953.

CUNHA, A. F. da; COSTA, M. A.; MARTELOTOTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTOTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Lisboa: Editora João Sá da Costa, 2010.

DIVINO, L. S. As Formas de Tratamento no Recôncavo Baiano: um estudo da realidade linguística em Santo Antônio de Jesus. **Cadernos do CNLF (CIFEFI)**, v. IX, p. 146-152, 2005.

FERREIRA, M. **Aprender e praticar Gramática: teoria, sínteses das unidades, atividades práticas, exercícios de vestibulares**. São Paulo: Editora FTD, 1992.

FRANCESCHINI, L. **O uso dos pronomes pessoais tu/você em Concórdia – SC**. Disponível em: <http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Lucelene_Franceschini.PDF> (acessado em 07/04/2021).

KOELLING, S. B. Gramática e ensino. **Signo**, v. 28, n. 44, p. 73-84, 2003.
LABOV, W. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

LIER-DE VITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. de. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. de. (Org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 115-146.

LOPES, C. R. dos S. Retratos da variação entre você e tu no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, C.; ABRAÇO, J. (Org.). **Português Brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Niterói: Editora EDUFF, 2008. p. 55-71.

LUCCA, N. G. O estatuto do tu no português do Brasil. **V Congresso Internacional da ABRALIN**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

LOREGIAN-PENKAL, L. **Alternância tu/você em Santa Catarina: uma abordagem variacionista**. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/alternancia-tu-voce-411.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>> (acessado em 07/04/2021).

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Epistemologia genética e a aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, R. M. de. (Org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 83-114.

SOUZA, C. M. N. de. **Poder e Solidariedade no Teatro Florianopolitano dos Sèculos XIX e XX: uma análise sociolinguística das formas de tratamento.** Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103372/313789.pdf?sequence=1> > (acessado em 07/04/2021).

SCHERRE, M. M. P.; DIAS, E. P.; ANDRADE, C. Q.; LUCCA, N. N. G.; ANDRADE, A. L. V. de. Tu, Você, CE e Ocê na variedade brasiliense. **Papia**, v. Especial, p. 117-134, 2011.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Editora Ática, 1994.

APÊNDICE

FICHA 1

As atividades listadas têm por finalidade levantar informações que ajudem no desenvolvimento de uma pesquisa sobre a cultura açoriana e a de seus descendentes florianopolitanos.

A – Há muitos anos, imigrantes açorianos desembarcaram na ilha chamada de Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis, localizada no sul do Brasil. Hoje em dia, muitos brasileiros descendentes de açorianos procuram conhecer o arquipélago dos Açores e sua cultura. Entretanto, a literatura sobre o assunto nas bibliotecas da cidade é muito escassa. Pensando nisso, pedimos a ajuda de pessoas interessadas em escrever cartas para esses brasileiros, mostrando quais músicas escutar, o que ou onde comer, o que vestir, como se comportar, o que falar e/ou como falar, entre outras dicas sobre a localidade. Havendo interesse em participar, as dicas abaixo podem orientá-lo melhor sobre o que fazer. Quais sejam:

- Cada carta será encaminhada a uma única pessoa;
- Dentre o público receptor das cartas há pessoas do sexo masculino e feminino, sendo este público formado por pessoas mais velhas, adultos, adolescentes e crianças. Tendo em vista essas diferenças, pedimos que o voluntário escreva para um dos sexos/gêneros (masculino ou feminino) e que também escolha um público (velho, adulto, adolescente ou criança);
- Caso o voluntário deseje escrever para diferentes integrantes do público receptor das cartas, não há problema;
- Como o que importa é a cultura açoriana, o nome de quem escreve a carta pode ser escrito ou não. Quanto ao nome de quem receberá a carta, o escrevente pode usar os pronomes pessoas para se referir ao outro.

B – Com o intuito de conhecermos mais sobre a cultura açoriana, pedimos aos participantes da pesquisa, se possível, que falem sobre um acontecimento engraçado que tiveram com um amigo ou com um familiar. A partir dessa conversa, gostaríamos de saber o que aconteceu com as pessoas envolvidas no episódio? Quem participou do acontecimento? Onde ocorreu? Pedimos que o participante reproduza com a maior riqueza possível de detalhes o diálogo que recordar.

FICHA 2

O presente questionário sociocultural tem por finalidade levantar informações pertinentes para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a cultura açoriana e sobre seus descendentes florianopolitanos. Devido ao fato de pessoas com diferentes idades, interesses culturais, entre outras questões, terem optado em participar da pesquisa, pedimos que o participante responda às questões abaixo para que possamos encaminhar as cartas que melhor se enquadrem com o perfil das pessoas que receberão as cartas.

- 1- Você é do sexo/gênero:
() masculino () feminino

- 2- Qual é a sua faixa etária?
() entre 15 a 25 anos
() entre 25 a 50 anos
() acima de 50 anos

- 3- Qual é a sua escolaridade? _____.

- 4- Estado civil? _____.

- 5- Qual é a sua profissão? _____.

- 6- As pessoas com as quais você se relaciona diretamente no trabalho são nativas do Arquipélago dos Açores? Se não, de onde são? _____.

- 7- Qual a ocupação (e a profissão) das pessoas que moram com você? _____.

- 8- A maioria da sua família mora no Arquipélago dos Açores? Em qual ilha? _____.

- 9- Se casado(a), qual a naturalidade do cônjuge? _____.

- 10- Onde fica a escola/faculdade em que você estuda e/ou estudou? _____.

- 11- Você viaja com frequência? _____.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: EM BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo

Coordenadora de Estágio Supervisionado e docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM/RJ, carlasarlo@gmail.com;

RESUMO

O estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos necessários à execução de suas funções visando beneficiar a experiência, além de promover o desenvolvimento no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso favorecendo, por meios de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos futuros professores. O objeto de estudo são práticas virtuais docentes. Tendo como tema estágio virtual no Curso de Pedagogia. O público alvo são 16 alunos do sétimo período do Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert / ISEPAM. O problema questiona o porquê dos alunos do Curso de Pedagogia terem resistência às aulas remotas durante o estágio utilizando a tecnologia. As hipóteses se resumem em: Ausência de recursos tecnológicos na instituição e nos currículos disciplinares que aproximem teoria da prática. Machado e Moraes (2015) explicam que essa nova visão educacional requer uma política civilizacional baseada na racionalidade técnica, no aparato tecnológico e *no "phatos"*, que é a sensibilidade na estética do pensamento e na responsabilidade social.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação Docente, Prática Reflexiva.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho acadêmico tem como objetivo geral apresentar a importância do estágio virtual supervisionado na formação docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, para o diálogo entre a teoria e a prática; através de recursos midiáticos.

Libâneo (2010) esclarece que os espaços educativos são convocados a exercer menos o papel de transmissores de informações e passam a assumir mais a condição de fomento a situações de produção do conhecimento. A necessidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas oferecidas na universidade para o benefício da comunidade externa é um assunto recorrente no meio acadêmico. Por isso, as disciplinas de estágio proporcionam essa integração, no que concerne a esta disciplina de pesquisa e prática pedagógica em gestão escolar, verifica-se a possibilidade de atuar para além do contexto de sala de aula, participando assim, em conjunto com os demais segmentos da escola. Portanto, faz-se necessário o estudo desse tema.

Os objetivos específicos são: Apresentar a importância do estágio virtual profissionalizante no Curso de Pedagogia; Destacar a necessidade de recursos tecnológicos na educação e nas práticas de Estágio Virtual; Citar a prática reflexiva como estratégia no desenvolvimento da teoria com a prática.

O problema questiona o porquê dos alunos do Curso de Pedagogia terem resistência às aulas remotas durante o estágio utilizando a tecnologia. As hipóteses se resumem em: Ausência de recursos tecnológicos na instituição e nos currículos disciplinares que aproximem teoria da prática.

Pimenta (2011) explica que tudo o que é histórico é mutável. E que durante a ditadura militar a educação sofreu impacto de discursos mais políticos do que técnicos em busca da criação de assembleias, reuniões e movimentos participativos. A Pedagogia é mais ampla do que a docência, pois a educação ocorre em instâncias que vão além da sala de aula. Não existe suporte teórico e conceitual que justifique a ideia de docência ampliada, descaracterizando a Pedagogia como campo teórico-investigativo, identificando-a com uma licenciatura.

METODOLOGIA

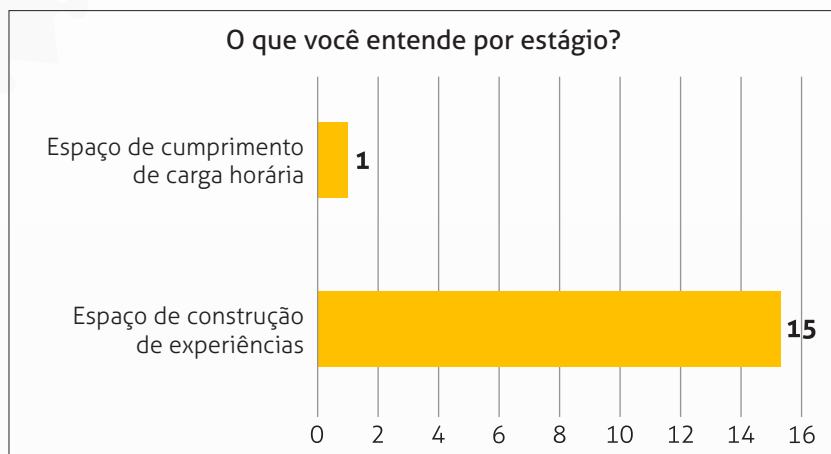
Essa pesquisa quanto a natureza é aplicada, pois envolve verdades e interesses locais; de acordo com os objetivos é exploratória porque

busca conquistar maior familiaridade com o problema podendo ser alvo de pesquisas futuras; quali-quantitativa, segundo a abordagem do problema, interpretando e analisando o fenômeno “estágio virtual”, além de consistir na quantificação dos dados coletados. É bibliográfica por utilizar fontes teóricas, pois “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito dito ou filmado sobre determinado assunto” [...] (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 71). O instrumento utilizado na coleta de dados foi o questionário virtual no aplicativo *google forms*, com questões objetivas e claras, aplicado, em 2021.1, a 16 alunos do 7º período, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert / ISEPAM no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil. O procedimento técnico utilizado foi pesquisa-ação a partir do momento que o pesquisador se envolveu ativamente com o grupo de pessoas do problema a ser estudado e solucionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do que foi analisado nos gráficos abaixo, pôde-se observar a extrema relevância de um estágio que proporcione dinâmicas intensivas de aprendizagem, cooperação e construção de conhecimento. A universidade tem o compromisso de formar profissionais capazes de debater a produção social do conhecimento naquilo que diz respeito a autonomia e autovalorização dos sujeitos do conhecimento. O século XX trouxe formas diferenciadas de valorização dos saberes, onde a máquina produtiva é o cérebro e a subjetividade, fundamental para repensar os processos de subjetivação a partir de novos horizontes, de novas formas de vida, de uma potência instituinte imanente à vida e a cooperação social. Assim, a educação passa a ser construída em uma nova relação com o saber tornando-se necessário ressignificar práticas educacionais à história dos sujeitos e à relação deles com a vida, as instituições e a política fixando identidades no tempo e em espaços atuais. Os intercâmbios que ocorrem nos estágios virtuais não só ampliam conhecimentos e experiências como criam laços sociais.

Gráfico I



Fonte: Autora 2021.1

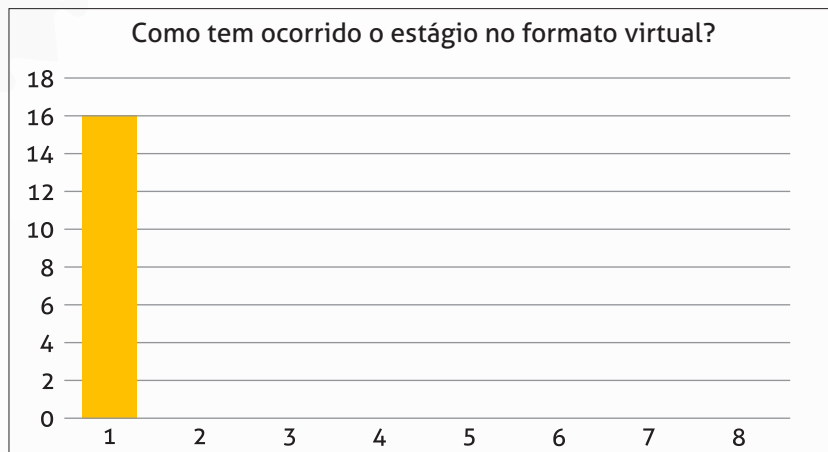
Libâneo (2010) afirma que o pedagógico perpassa o âmbito escolar formal abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal. Diante disso, o que você entende por estágio no Curso de Licenciatura em Pedagogia? Dos 16 alunos entrevistados 15 responderam que é “espaço de construção de experiências” e 1 respondeu que é “espaço de cumprimento de carga horária”. Sabbag (2018, p. 222) explica que a educação “[...] remete a realidade e a prática, simulando papéis em geral ainda não desempenhados pelos aprendizes”.

Silva (2019) reitera que a rotina escolar desencanta em um paradigma educacional alicerçado em um ensino uniforme, linear, monolítico, rígido, padronizado, desinteressante, mecânico e opaco. Assim,

A educação com essa rotina entediante vai perdendo seu encanto, seu poder de nos fazer mais humanos, civilizados. Na verdade, o sistema educacional tem sido um lugar de produzir excluídos, pessoas que vão perdendo sua autoestima e sua crença na capacidade de aprender, ou seja, a escola em vez de ensinar a aprender tem feito o contrário, ensina a aprender a não aprender. [...] (SILVA, 2019, p. 29).

O autor citado acima apresenta a urgência da escola se aproximar dos alunos através de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades sem se limitar a cópia, repetição e memorização, afastando descobertas e inovações.

Gráfico II



Fonte: Autora 2021.1

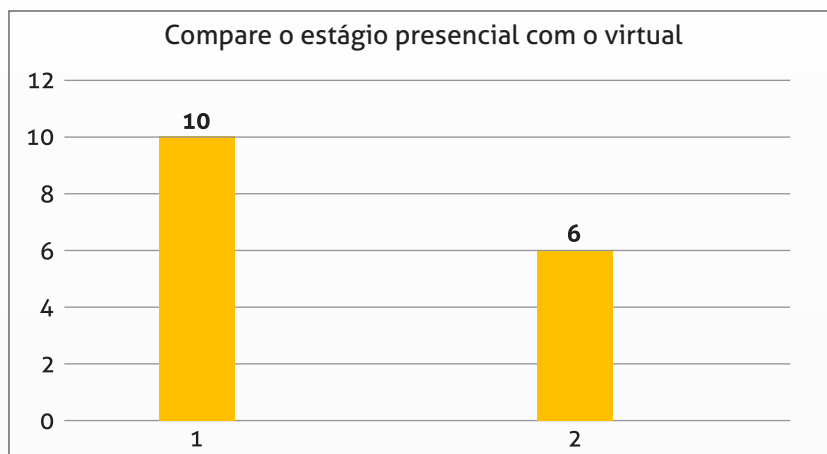
Libâneo (2010) destaca que a Pedagogia é um campo de estudos específicos relacionado com as práticas educativas. Sabendo disso, verifica-se que o estágio tem ocorrido no formato virtual. Dentre as alternativas disponibilizadas, nenhum aluno respondeu “Não consigo interagir e adquirir práticas necessárias as minhas futuras atuações”. Os 16 alunos responderam que “Tem sido um espaço de ricas interações e aprendizagens fundamentais as minhas futuras atuações”. Mollica (2015) ressalta que “a universidade tem papel crucial no debate sobre a produção social do conhecimento e as relações de poder que a perpassam [...]”.

No contexto atual, formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio das escolas, dos educadores e de toda a sociedade civil, tendo em vista a inserção da tecnologia cada vez mais frequente no cotidiano. Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 13) afirmam que “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”. O ensino na Sociedade da Informação não pode se esquivar dos avanços tecnológicos que assolam o cotidiano.

Sabbag (2018) corrobora, segundo a teoria de David Kolb, destacando que a gestão do conhecimento é um sistema formado por processos integrados, definindo o processo como uma espiral, tendo em vista que todo conhecimento criado precisa ser estruturado e codificado para gerar informação. O processo é cumulativo e não tem fim, resultando em novos conhecimentos, como em uma espiral começando por criar e aprender, ampliando o conhecimento, alternando etapas,

esquemmatizando, validando e aprendendo. A aprendizagem ocorre por mudanças nos comportamentos e práticas, com habilidades e competências aprimoradas.

Gráfico III

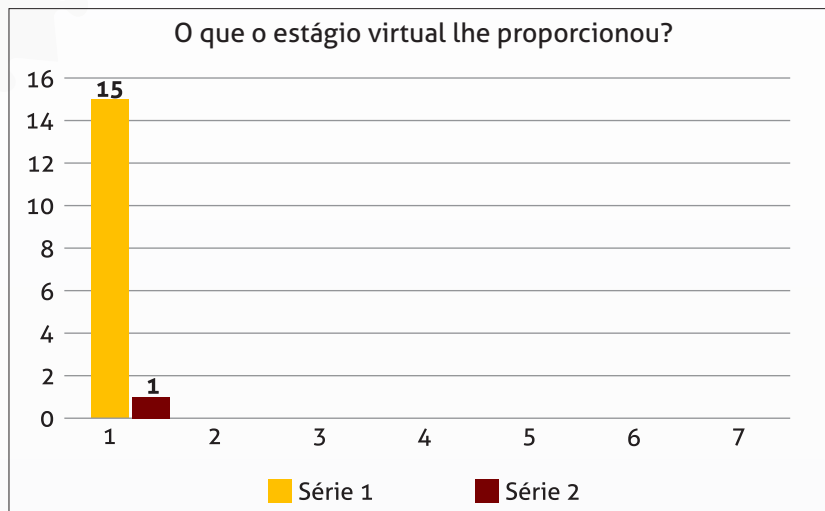


Fonte: Autora 2021.1

Libâneo (2010, p. 192) explica que “o trabalho pedagógico não pode eximir -se de uma determinação de sentido da práxis educativa, já que intervém no destino humano, na formação e no ser humano dos educandos”. Foi solicitada uma comparação do estágio presencial com o virtual. Dos 16 entrevistados, 10 responderam que “No estágio presencial as barreiras eram muitas para frequentar as salas de aula e setores que me impediam de interagir como deveria. O estágio virtual me surpreendeu, pois conseguiu aproximar a teoria da prática fazendo reflexões das ações além de desenvolver competências e habilidades necessárias à minha profissão”. 6 responderam que “O presencial me proporcionava maiores experiências práticas e o virtual não consegue atingir determinadas experiências”.

Bacich e Moran (2018) discorrem que “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

Gráfico IV



Fonte: Autora 2021.1

As experiências profissionais acumuladas por alguns colegas foram trocadas nos estágios virtuais. O que essa estratégia lhe proporcionou? Dos 16 entrevistados, 15 responderam que “Contribuiu de forma significativa para ampliar a minha visão pedagógica e ações reflexivas”. Apenas 1 aluno respondeu que “Pouco contribuiu para o meu campo profissional”.

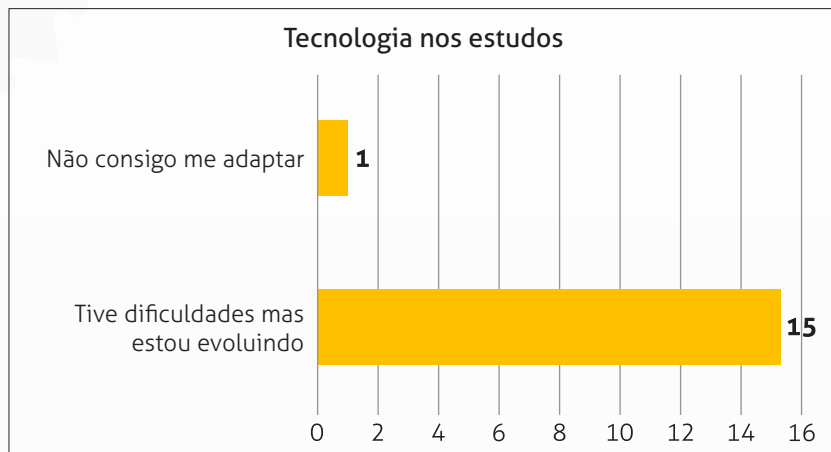
Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) enfatizam que o papel ativo do professor no Modelo Híbrido é de *design* de caminhos, de atividades individuais e grupais, tornando-se um gestor e orientador de trajetórias coletivas e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.

Sabbag (2018) explica que a escola não traz boas recordações quando avalia a sua própria aprendizagem. Portanto,

A aprendizagem limitada na escola fez com que organizações de todo tipo invistam há décadas em “treinamento e desenvolvimento”. Diante desse fracasso, estranho que muitas organizações adotaram o paradigma das escolas ao criar setores dedicados a “universidade corporativa” (SABBAG, 2018, p. 149).

O referido autor destaca a necessidade de rever a educação que limita o desenvolvimento do aluno ressignificando práticas pedagógicas através do uso consciente da tecnologia.

Gráfico V

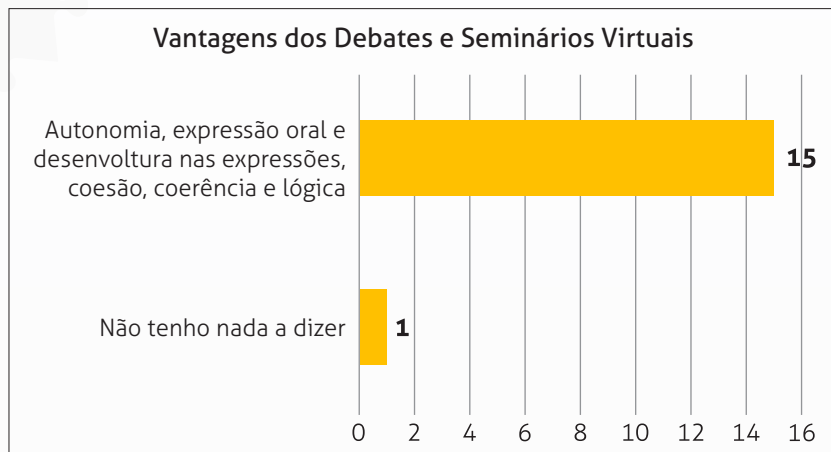


Fonte: Autora 2021.1

Dos 16 alunos entrevistados, ao serem questionados sobre a utilização das tecnologias nos seus estudos, 15 responderam que tiveram dificuldade no começo, mas estão evoluindo pela importância e necessidade que esse recurso terá na sua profissão e 1 disse que não consegue se adaptar, mesmo sabendo que é de fundamental importância.

Colégio Rio Branco (2020) destaca que as revoluções tecnológicas que surgiram no século XXI transformaram a comunicação e as formas de acesso a conteúdo e informações fazendo a escola deixar de ser transmissora de conteúdo. Dessa forma, “Diante das consideráveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem, nós educadores buscamos estratégias de ensino focadas na integração do saber e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva interdisciplinar” (COLÉGIO RIO BRANCO, 2020, p. 100). Diante desse universo, a escola busca eixos interdisciplinares e integradores através de projetos.

Gráfico VI



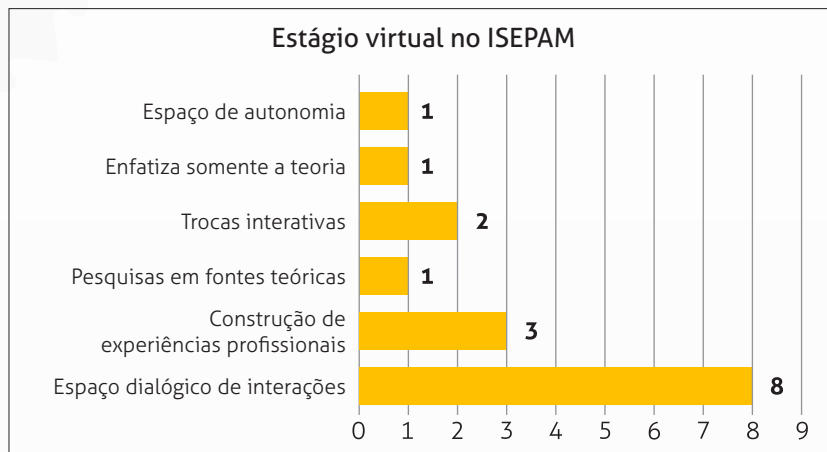
Fonte: Autora 2021.1

Quanto as vantagens destacadas nas atividades realizadas nos debates e seminários virtuais como cumprimento da carga horária de estágio, 1 aluno disse “Não tenho nada a dizer, pois tenho muitas dificuldades com os recursos tecnológicos” e 15 relataram que “Autonomia, expressão oral e desenvoltura nas expressões, coesão, coerência e lógica”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Brasil (1996) preconiza como uma das finalidades da Educação Superior o aperfeiçoamento cultural e profissional integrando conhecimentos adquiridos em cada geração, incentivando o trabalho de pesquisa e investigação científica, com foco no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que o modelo de Educação Híbrida estimula a auto avaliação docente e discente na organização e no direcionamento do processo de ensino e aprendizagem, que deve ocorrer de forma colaborativa com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações grupais, valorizando a construção da autonomia do aluno para o uso integrado das tecnologias digitais.

Gráfico VII



Fonte: Autora 2021.1

Cury (2007) aborda que a escola é uma organização humana, uma instituição que compõe um sistema educacional visando a formação de cidadãos críticos e autônomos para participarem de espaços sociais e políticos, e assim, se inserir no mundo profissional do trabalho com qualidade. Os alunos foram questionados quanto a definição do estágio virtual no ISEPAM. Dentre os 16 alunos entrevistados, 8 definiram como espaço dialógico de interações; 3 como construção de experiências profissionais; 1 como pesquisa em fontes teóricas; 2 como trocas interativas; 1 relatou que enfatiz a somente a teoria e 1 como espaço de autonomia.

Pimenta (2011) reitera refletindo a necessidade de repensar a construção de um currículo para Pedagogia e as políticas de formação de docentes, como um momento de ruptura no pensar consensual, no enfrentamento das contradições imanentes. Portanto,

Se estamos nos referindo a um curso de Pedagogia, quer seja ele voltado exclusivamente à formação de docentes, ou voltado à formação do cientista educacional, ou mesmo à formação do pedagogo escolar, temos que fundamentar seus estudos na raiz epistemológica desta área de conhecimento. Essa raiz funda-se no pressuposto de que a Pedagogia é a ciência que deverá organizar a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade. Isto se fará através da investigação dos conhecimentos e saberes que se organizam historicamente, fundamentando as bases dos saberes, diretrizes e orientações à práxis educativa (PIMENTA, 2011, p. 125).

A autora supracitada destaca que a base identitária dos cursos fundamentam as práxis educativas de uma sociedade, passando a ser construída, vivenciada e compreendida em relação a esta matriz conceitual, compondo e dialogando com o campo pedagógico. Dessa forma, as teorias sobre a educação irão conviver com as práticas educativas em múltiplas articulações.

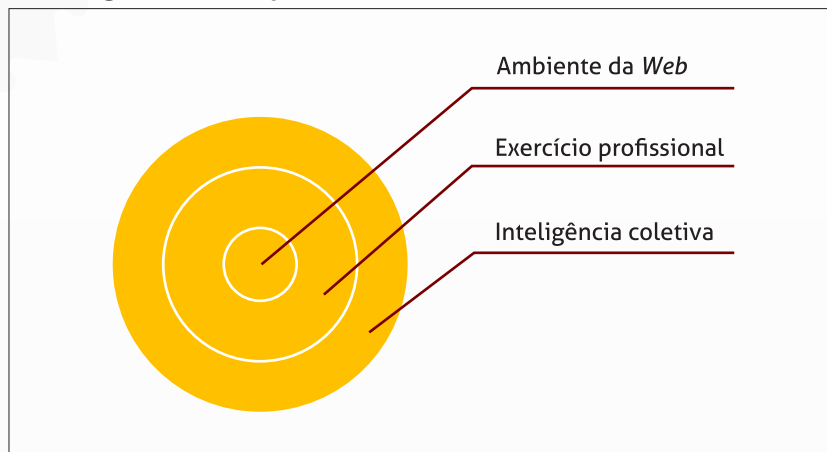
Sabbag (2018) enfatiza que o educador não transfere conhecimentos porque promove o despertar a curiosidade ajudando a pensar com método e disciplina. Portanto,

A mente do aprendiz é repartida em quatro partes: aquilo que ele sabe que sabe, aquilo que ele sabe que não sabe – indicando perspicácia sobre seu conhecimento mas também inclui aquilo que o aprendiz não sabe que sabe – seu ponto cego – e aquilo que ele não sabe que não sabe – e pode arrogantemente julgar que sabe. Como espelho, o educador usa de perspicácia para saber o que o aprendiz demonstra saber, e estimula que ele aprenda mais daquilo que o educador sabe que é importante saber (SABBAG, 2018, p. 233).

O referido autor explica que o educador precisa fazer com que aprendiz valorize seu estilo e competências, por meio da prática e da experimentação criando seu próprio conhecimento a partir de indagações e da oferta de oportunidades de aprendizagem, fazendo germinar o conhecimento autêntico e autônomo do aprendiz. Por isso, a partir do contexto real, o educador define os veículos ou mídias utilizadas para compartilhar conhecimentos, para uma aprendizagem eficaz como: palestras, texto, aula convencional, oficina ou laboratório ou *coaching*, processo que utiliza técnicas e métodos voltados para o desenvolvimento pessoal ou profissional, podendo ser através de exposição dialogada, sensibilização (vídeos, jogos, casos e encenações), a experimentação (pesquisa e projeto piloto) e gamificação (jogos em meio digital).

Diante do exposto, verifica-se a necessidade de redesenhar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, conforme a figura abaixo:

Figura 1: Formação de Professores em Ambientes Virtuais



Fonte: a autora/2021

A referida figura apresenta os efeitos da **web** na formação de professores durante os estágios nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Mollica, Patusco e Batista (2015) explicam que na emergência de construções canônicas, a pressão da norma gramatical, alto grau de escolarização, tipo de exercício profissional e restrições de ordem estrutural tornam-se fatores emergenciais na formação integral do graduando nos cursos de formação de professores. Portanto,

Nessa nova realidade intelectual, aliada às tecnologias da informação e comunicação, destaca-se o aspecto teórico-metodológico e estratégico da arquitetura da participação (AP) na elaboração de ambientes colaborativos entre profissionais da informação e usuários, como portais institucionais, na estrutura da informação com vocabulários controlados e metadados¹ contextuais. Assim, diminui o grau de incertezas, possibilitando o melhor acesso à informação, de forma precisa, eficiente e no menor espaço de tempo possível, criando e recriando novas formas de enfrentar os desafios das demandas altamente competitivas da informação na contemporaneidade (MOLLICA, PATUSCO E BATISTA, 2015, p. 137-138).

1 Metadados contextuais: são informações inteligíveis por um computador, em ambiente virtual.

Os autores supracitados lançam questionamentos sobre representação, comunicação e acesso à informação no século XXI, apresentando a relação interdisciplinar, a organização do conhecimento e a linguística no que tange o aperfeiçoamento de conhecimentos contribuindo para melhoria de instrumentos de pesquisa. A inteligência coletiva deve ser explorada em todas as dimensões técnicas, ampliando ações, políticas informacionais e culturais, se transformando sempre em organismos vivos, contribuindo para melhoria da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das mudanças abruptas no cenário contemporâneo em todas as suas esferas, verifica-se a urgência de ressignificar práticas pedagógicas, estratégias e currículo que atendam às necessidades do aluno imerso no mundo midiático, proporcionando trocas de saberes, experiências e vivências profissionais que garantam a formação eficaz do profissional que enfrenta desafios, que respeita a diversidade garantindo o direito do aluno aprendiz, sem negar a tecnologia, enquanto ferramenta pedagógica muito mais inclusiva do que excludente.

A educação em uma visão ampla e o estágio supervisionado precisam sair da linearidade, da verticalidade, do rígido, homogêneo, monolítico, do engessado, do autoritarismo, da formação de seres reprodutores e submissos para a transformação social com seres pensantes, revolucionários, emblemáticos e engajados com ideologias autorais.

A Formação Continuada é de fundamental importância para preparar futuros profissionais agentes de mudança social como divisor de águas em um sistema educacional de interações e múltiplos contextos.

Preparar cidadãos para construir conhecimento de modo crítico e reflexivo com autonomia é um grande desafio frente ao uso consciente das tecnologias enquanto ferramentas educacionais. Mudar a educação com Metodologias Ativas através do Modelo Híbrido aproxima práticas escolares das práticas sociais fazendo com que os projetos interdisciplinares atendam de fato às necessidades dos alunos, conduzindo-os a investigar, julgar, argumentar e a solucionar problemas de forma participativa, consciente e solidária. Os educadores precisam buscar estratégias de ensino focadas na integração do saber e nas práticas pedagógicas interdisciplinares tendo a tecnologia como eixo integrador, rompendo com práticas obsoletas, descortinando as inúmeras possibilidades de projetos aplicáveis, ampliando o conhecimento científico e abarcando estratégias e ferramentas pedagógicas ativas.

A evolução dos meios de comunicação acelera a produção de conhecimentos reduzindo as distâncias, ultrapassando fronteiras, gerando conectividade global e permanente em um novo mundo multipolar, em época de turbulências e crises. Com isso, a sociedade do conhecimento requer que professores e alunos tenham uma educação permanente, prezando a inovação, enfrentando riscos e crises, lutando para vencer individualismo. A inovação e criatividade passam a ser importantes estratégias frente a crises, fazendo com que o conhecimento se renove a cada década.

Observou-se a necessidade de ampliar o debate e a disseminação das pesquisas que envolvem essa temática desconstruindo preconceitos e ideias pré-concebidas que impedem a compreensão e a aplicação das Metodologias Ativas e do Modelo Híbrido contemplando uma educação que extrapola o muro da escola, integrando múltiplas áreas, além de fortalecer variadas culturas.

Rever o ambiente de trabalho, diante de tantas transformações, refletindo sobre o exercício de estratégias efetuadas frente as teorias da cibernética, da revolução informacional, favorecendo habilidades analíticas, favorecendo o senso crítico, a capacidade de julgamento que soma o pensar, o sentir e o intuir, ampliando conquistas profissionais.

Metodologicamente, oportunizar experiências de caráter qualitativo com atividades disponibilizadas *online* por meio de *site* acessível, contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades de profissionais qualificados para as demandas de uma sociedade plural.

REFERÊNCIAS

BACICH e MORAN, Lilian e José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino Híbrido**: personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. COLÉGIO RIO BRANCO (org.). **Implantação de inovações curriculares na escola**: a sala de aula ressignificada. São Paulo: Editora Cla Cultural, 2020.

COSCARELLI E RIBEIRO, Carla Viana e Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª edição. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

CURY, Carlos R. Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

LAKATOS e MARCONI, Eva Maria e Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.
MACHADO, D. P.; MORAES, M. G. S. **Educação a distância fundamentos, tecnologias, estrutura e processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo, Erica, 2015.

MOLLICA, Maria Cecília; PATUSCO, Cynthia; BATISTA, Hadinei Ribeiro (Orgs.). **Sujeitos em ambientes virtuais**: Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo. 1ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SABBAG, Paulo Yazigi. **Organização, Conhecimento e Educação**. Coleção Zagaz. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

SILVA, SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação formativa**: pressupostos teóricos e práticos. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OS EFEITOS DE SENTIDO DESEMPENHADOS PELOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Raissa Goncalves de Andrade Moreira

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, raissamoreira28@gmail.com

RESUMO

O tema deste trabalho são os operadores argumentativos. Ingedore Koch (2006), embasada nos fundamentos de Oswald Ducrot (1972), destaca que os operadores argumentativos são elementos linguísticos dotados de informações e funcionam como dispositivos que levam a argumentação de um locutor para um interlocutor. Para análise, apoiamos-nos em anúncios publicitários retirados da internet. Para tanto, tomamos como base a perspectiva da Semântica Argumentativa, por acreditarmos que os usuários de uma língua, ao utilizarem-se de estratégias discursivas, aplicam-nas com alguma intenção. Neste sentido, objetivamos analisar as ocorrências dos operadores argumentativos em anúncios publicitários, bem como verificar os efeitos de sentidos desempenhados por esses mecanismos de acordo com o propósito comunicativo, no caso dos anúncios publicitários, de convencer/persuadir o interlocutor sobre alguma ação. Como resultados, nos anúncios publicitários verificamos que os operadores não foram utilizados apenas como um conectivo que está ligando orações ou sintagmas, mas como um elemento que possui força argumentativa e que direcionam o sentido da argumentação, que o locutor constrói a partir do propósito comunicativo.

Palavras-chave: Semântica argumentativa, Operadores argumentativos, Anúncios publicitários.

INTRODUÇÃO

A publicidade tem como objetivo convencer/persuadir¹ o seu público à compra de um produto e, para atingir o seu alvo, utiliza de recursos da linguagem verbal e não verbal para chamar a atenção do público alvo. A linguagem verbal é atrativa e utiliza estruturas semântico-argumentativas para levar o interlocutor para uma determinada conclusão: o consumo.

Sendo assim, dentre os processos que contribuem para a argumentatividade, chamemos atenção para os operadores argumentativos, um dos conteúdos que se destaca dentro dos estudos linguísticos da área da Semântica Argumentativa. Ingedore Koch (2006), embasada nos fundamentos de Oswald Ducrot (1972), destaca que os operadores argumentativos são elementos linguísticos dotados de informações e funcionam como dispositivos que levam a argumentação de um locutor para um interlocutor.

Neste panorama, como falado anteriormente, o presente trabalho está amparado na perspectiva da Semântica Argumentativa. Logo, por sabermos da força argumentativa que possui esses operadores, amparados por Koch (2006) e Ducrot (2009), por exemplo, objetivamos analisar as ocorrências dos operadores argumentativos em anúncios publicitários, bem como verificar os efeitos de sentidos desempenhados por esses mecanismos.

Escolhemos trabalhar com anúncios publicitários, por esse gênero textual utilizar de estratégias diversas na função de apresentar determinado produto/marca para um público consumidor, na intenção de atraí-lo a adquirir o objeto ofertado. Portanto, os anúncios publicitários são textos curtos, possuem grande caráter argumentativo, e se utilizam do uso da linguagem verbal e não verbal como recurso argumentativo, assim “os enunciados que compõem a mensagem publicitária potencializam essa tendência, e para isso contam com os recursos cotidianos da língua, acrescidos daqueles que decorrem da preocupação estética” (CARVALHO, 2007, p.94)

Para alcançar os objetivos propostos, este texto, além da introdução e das referências, está sistematizado em quatro seções argumentativas. Na primeira, foi feita uma breve contextualização sobre a Semântica

1 Vale esclarecer que devido à natureza sucinta deste artigo, não faremos a distinção entre os termos ‘convencer’ e ‘persuadir’.

Argumentativa. Na mesma seção, traçaremos como são abordados os operadores argumentativos. Na segunda, evidenciamos os aspectos metodológicos que nos assiste quanto ao entrelaçamento da teoria com a observação e análise dos dados encontrados. Na terceira, apresentamos nossa análise com as ocorrências dos operadores argumentativos em anúncios publicitários. Por fim, na quarta seção, nossas considerações finais.

SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA E ARGUMENTAÇÃO

A Semântica é uma área da Linguística que estuda o significado das línguas naturais e é subdividida em vários tipos como a semântica formal, lexical, argumentativa, cognitiva, dentre outras. Todas elas estão necessariamente relacionadas com um objeto de estudo em comum: o estudo do significado linguístico.

Quando falamos que o valor linguístico, o sentido, não está na língua, mas no discurso, estamos falando da semântica argumentativa. Logo, as interações entre falantes possuem sentidos que são dependentes da enunciação. Desta maneira, a semântica argumentativa é considerada um modelo que surgiu como alternativa à semântica formal.

Marcia Cançado (2008) explica que a Semântica Argumentativa nasceu nos anos 70, na França, com os trabalhos de Ducrot (1972) sobre os operadores argumentativos. Embora os estudos sobre argumentação na língua tiveram ganharam força com Jean-Claude Anscombe e Oswald Ducrot (1983) com a publicação da obra *L'argumentation dans la langue*. A partir disso, a proposta apresentada pelos autores sobre a Teoria da Argumentação (TAL) é uma oposição à concepção tradicional de argumentação. Antônio Silva (2012, p.33) destaca que “[...] mesmo sendo estruturalista, Ducrot leva em consideração o contexto em que o enunciado é produzido”. E explica que Ducrot ao propor uma teoria da argumentação, busca fazer oposição à noção tradicional de sentido.

Essa oposição pode ser vista também em sua teoria quando Ducrot e Anscombe (1989) introduzem a noção de topos (lugar comum argumentativo). De acordo com os autores, um falante produz o enunciado A como argumento para justificar outro enunciado C. Portanto, a língua é considerada como um conjunto de frases semanticamente descritas, e possui na argumentação um papel essencial, já que a língua fornece os conectivos que indicam uma relação argumentativa entre A e C, entretanto na concepção inicial da teoria a argumentação é independente da língua, pois é explicada pela situação de discurso.

Cançado (2008) complementa que o objetivo dessa Semântica são as sentenças pronunciadas como parte de um discurso em que o falante tenta convencer seu interlocutor sobre alguma coisa e assevera que:

Não usamos a linguagem para falar algo sobre o mundo, mas para convencer o ouvinte a entrar no jogo argumentativo. Nessa abordagem, as condições de verdade de uma sentença não são relevantes. A ideia que sustenta essa teoria é a de que há Interesse em contar com categorias descritivas que dizem respeito mais ao possível uso na interação dos falantes/ouvintes. (CANÇADO, 2008, p. 142)

Nesta ótica, inferimos que no viés da Semântica Argumentativa uma mesma sentença pode adquirir vários sentidos a depender da intenção do falante no contexto enunciativo. É interessante destacar que Magdiel Medeiros Aragão Neto (No prelo, p. 15) explica que Ducrot não trabalha com a noção de sentenças, mas de frase e enunciado, e esclarece a noção de enunciado como sendo “um o processo pelo qual uma frase se transforma em um enunciado numa determinada situação de uso”.

O pesquisador ainda destaca que para a Semântica Argumentativa a língua não é considerada em sua base descritiva, mas sim argumentativa, e enfatiza que:

O princípio que permeia toda a teoria é que a língua é um instrumento do qual nos valem para realizar os constantes jogos de persuasão e convencimento. Esses jogos não visam a convencer o outro de alguma verdade do mundo, visam antes a fazer o outro aceitar ou rejeitar os pontos de vista que colocamos em cena por meio dos nossos enunciados. (ARAGÃO NETO, No prelo, p. 16).

Desse modo, de acordo com o autor, podemos inferir que quando os usuários da língua produzem enunciados, utilizam argumentos para convencer seus interlocutores sobre algum ponto de vista. Outro ponto interessante de se destacar é quando Aragão Neto (No prelo, p. 17) explica a dinamicidade de sentido, uma vez que cada enunciado proferido é único, pois toda vez que uma frase é enunciada, resultará em um novo enunciado, pois:

[...] das variáveis que compõem o processo de enunciação (quem, onde e quando), pelo menos uma será sempre distinta: o quando, pois o tempo não para. A unicidade do enunciado não implica, porém, que cada novo enunciado

deverá necessariamente ter um sentido diferente dos demais, implica apenas que cada enunciado pode ter um sentido diferente. (ARAGÃO NETO, No prelo, p. 17).

A partir dessa breve contextualização podemos dizer que para a Semântica da Argumentação é por meio do discurso que os falantes tentam convencer/persuadir o seu interlocutor, fazendo com que ele aceite ou negue as suas opiniões. Vale ressaltar que os usuários ao produzirem enunciados têm sempre objetivos a serem atingidos e para alcançá-los, é necessário que tais enunciados possuam um caráter argumentativo. Sendo assim, para verificar uma das estratégias de argumentação que podem ser usadas pelos locutores, nossa próxima seção tratará sobre os operadores argumentativos.

OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Como vimos anteriormente, a teoria da argumentação teve seu pontapé com Jean- Claude Anscombe e Oswald Ducrot (1983), entretanto os estudos em torno da argumentação passaram por algumas modificações. A exemplo dessas modificações são os avanços em relação à função dos operadores argumentativos.

Silva (2012) destaca que essas mudanças podem ser vistas em quatro etapas que compreendem os estudos sobre a argumentação na língua, a saber: Descritivismo Radical, Descritivismo Pressuposicional, Argumentação como constituinte da significação e Argumentação Radical. Deixamos claro que não iremos nos aprofundar em explicar cada fase, apenas iremos fazer uma breve pincelada de como foi cada fase, já que o nosso panorama está direcionado para saber o funcionamento dos operadores argumentativos.

No *Descritivismo Radical* não havia uma relação direta entre a língua e a argumentação. Já na segunda fase, *Descritivismo Pressuposicional*, o autor assevera que seria um reajuste da primeira fase, pois Anscombe e Ducrot reafirmam que os encandeamentos argumentativos estão apoiados nos fatos. Neste sentido, “[...] o valor semântico das frases estaria contido nas informações que essas comportariam, quer dizer, nas informações afirmadas ou postas” (SILVA, 2012, p. 38).

Já na terceira fase *Argumentação como constituinte da significação*, Silva (2012) demonstra que ao contrário das outras fases em que não foram acrescentados valores argumentativos à língua, nesta fase, os pioneiros da argumentação linguística compreenderam que a argumentação como algo inerente à língua. Por fim, na quarta fase *Argumentação*

Radical, o estudioso explica que os operadores não introduzem a argumentação, em razão que a mesma já se encontrava na própria língua.

Diante desse contexto, podemos enfatizar duas teses que sustentam a teoria da argumentação na língua, levando em consideração o pensamento de Ducrot e Anscombe:

De um lado a ideia de um valor argumentativo situado a um nível semântico mais profundo que o ato de argumentação; de outro lado a ideia de que este valor está fundamentado na mobilização de topoi graduais suscetíveis de receber duas formas tópicas recíprocas. (DUCROT, 1989, p. 34-35)

Essa afirmação nos direciona a Ducrot (2009) ao abalizar que a tese geral da Teoria da argumentação é que a função argumentativa de um segmento do discurso é pelo menos parcialmente determinada por sua estrutura linguística, seja o segmento em questão uma expressão ou um segmento de uma expressão. E destaca que:

Quando falo em estrutura linguística, quero dizer a frase, que em uma palestra anterior se definiu como sendo uma entidade linguística. A função argumentativa de um segmento do discurso é pelo menos parcialmente determinada por sua estrutura linguística e independentemente da informação que esse segmento transmite sobre o mundo exterior. (DUCROT, 2009, p. 48, tradução nossa)²

Sendo assim, a função ou valor argumentativo é determinada pelo próprio sistema de linguagem. Com isso, o estudioso informa que “[...] a função argumentativa dos segmentos discursivos consiste em representar enunciadores cujos pontos de vista têm uma orientação argumentativa” (DUCROT, 2009, p. 49, tradução nossa)³. Portanto, dizer que o ponto de vista de um enunciador é orientado argumentativamente é dizer que ele é representado como capaz de justificar certa conclusão.

2 Texto original: When I speak of linguistic structure, I mean the sentence, which in a previous lecture I have defined as being a linguistic entity. The argumentative function of a discourse segment is at least partly determined by its linguistic structure, and irrespective of the information which that segment conveys about the outer world. (DUCROT, 2009, p. 48)

3 The argumentative function of a segment consists in representing enunciators whose points of view are argumentatively oriented. (DUCROT, 2009, p. 49)

Vale destacar que Ducrot e Anscombre (1988) apresentaram o conceito de operadores argumentativos pautado em três possibilidades de funcionamento como destacado por Eivaldo Pereira do Nascimento *et al.* (2019, p. 70):

- a) indica o princípio argumentativo e a força desse princípio;
- b) articulam textos maiores;
- c) modificam os predicados. Essa noção se afasta da concepção de que os conectivos assumem apenas uma relação lógica no enunciado, como visto nos estudos da Nova Retórica, e também do conceito apresentado pela gramática normativa de que esses operadores servem para interligar frases, orações e texto.

Assim sendo, podemos dizer que as funções dos operadores argumentativos além de possibilitar a junção dos enunciados, também são responsáveis pelo sentido argumentativo que irá orientar os interlocutores. Consequentemente, a interação social através da língua é pautada pela argumentatividade, pois seja qual for o enunciado ele dispõe de uma função argumentativa que direciona sentidos possíveis.

Com isso, Koch (1998, p.30, parênteses da autora) respaldada nos construtos de Ducrot, explica que os operadores argumentativos servem “[...] para designar certos elementos da gramática de uma língua e têm por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”.

Koch (2002) esclarece que a Gramática Tradicional não relaciona os operadores argumentativos a nenhuma das classes tradicionais, uma vez que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) classifica esses operadores ora como palavras, ora como expressões: expressões de realce, palavras expletivas, palavras e expressões denotativas ou e até mesmo palavras sem classificação definida.

Todavia, a autora, apoiada nos pressupostos de Ducrot (1972), explica que para a Semântica Argumentativa esses operadores são vistos como conectores argumentativos, que como incumbência realizam relações de sentidos específicas, que são criadas a depender do seu contexto de uso. A partir disso, recordamos que Ducrot (1987), ao reformular sua teoria, realçou que algumas palavras de uma língua possuem força ou valor argumentativo, ou seja, a argumentatividade é produzida dentro da própria língua por meio dos operadores argumentativos.

À vista disso, Koch (2006) classifica os operadores argumentativos em nove tipos, e essa classificação observa as funções, ou seja, as relações semânticas que desempenham. Vejamos o quadro abaixo com a classificação proposta pela autora:

Quadro 01: Operadores argumentativos.

FUNÇÃO	OPERADORES ARGUMENTATIVOS
(1) Assinalar o argumento mais forte de uma escala orientando para determinada conclusão.	Até, mesmo, até mesmo, inclusive, nem mesmo, ao menos, pelo menos, no mínimo, etc.
(2) Somar argumentos a favor de uma mesma conclusão.	E, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de, aliás, etc.
(3) Introduzir uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores.	Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc.
(4) Introduzir argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas	Ou, ou... ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.
(5) Estabelecer relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão.	Mais que, menos que, tão... como, etc.
(6) Introduzir uma justificativa ou explicação	porque, já que, pois.
(7) Contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias.	Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que) etc.
(8) Introduzir no enunciado conteúdos pressupostos	Já, ainda, agora, etc.
(9) Orientar para escalas opostas, isto é, um funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total.	Um pouco, quase (afirmação da totalidade), apenas (só, somente), poucos (negação da totalidade).

Fonte: (Koch, 2006, p. 31-34)

Podemos considerar que um dos fatores principais da comunicação entre falantes de uma língua é a argumentatividade. Para os objetivos interacionais serem alcançados, os locutores se utilizam de mecanismos que possuem valores discursivos que indicam a direção argumentativa dos enunciados.

METODOLOGIA

A Semântica Argumentativa, de maneira geral, pode ser compreendida como uma teoria da enunciação, que busca estudar a descrição da língua associada ao seu uso. Sendo assim, podemos dizer, com base em Ducrot (1989, 2009), que a argumentação é parte constituinte da língua e a viabilidade da descrição semântica dessas partes é a comprovação disso.

Portanto, para realização deste trabalho, de teor qualitativo, realizamos um levantamento e subsequente seleção dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa: cinco anúncios publicitários. Analisamos registros de uso dos operadores argumentativos, a partir de plataformas de busca que constituem um *corpus* de registros linguísticos da realidade escrita do português brasileiro.

Como dito em nossa introdução, a escolha por analisar anúncios publicitários se justifica por esse gênero estar presente no dia a dia de falantes do português brasileiro, e por esse gênero se utilizar de estratégias discursivas e visuais para convencer/persuadir o seu público a realizar uma ação, que pode ser comprar um produto ou contratar um serviço.

Em suma, acreditamos que seja um gênero que possibilita a análise dos operadores argumentativos de maneira muito proveitosa, já que poderemos verificar os efeitos de sentido que os operadores argumentativos desempenharam para alcançar o objetivo do anúncio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O que caracteriza o anúncio publicitário, é o uso da linguagem retórica, com a intensão de convencer/persuadir o seu público-alvo. Com isso, para conseguir conquistar o consumidor, não basta apenas mostrar as informações do produto ou serviço o qual se oferece a linguagem publicitária, é preciso “tentar convencer o leitor, levando-o a aderir a uma tese que, quase sempre, é comprar um produto ou criar uma atitude frente ao serviço que está sendo vendido, mesmo quando não há a necessidade disso” (FREITAS; MARRA, 2016, p. 305).

Diante desse contexto, e tendo como respaldo a fundamentação teórica explicitada, daremos continuidade ao nosso trabalho, agora, com a análise de ocorrências atestadas no *corpus* constituído. A seguir, apresentaremos cinco anúncios, e suas respectivas análises.

Figura 01: anúncio the rock burger



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/bomdia.piedade/posts/2096315893733985/>

No anúncio (1) podemos observar que é colocado em evidência o nome de um estabelecimento *Rock Burger*. Verificamos na imagem uma propaganda de um lanche, possivelmente delicioso, como destacado no anúncio. A imagem destaca um sanduiche, batata frita e refrigerante. No enunciado *O lanche delicioso de sempre. Agora, com fritas!* Constatamos a presença do operador argumentativo *agora*, destacado com outra cor para dar mais ênfase a sua função de demonstrar que o seu lanche de sempre, além do sanduiche e do refrigerante, agora também possui batata frita.

De acordo com Koch (2006), esse operador é utilizado com a intensão de introduzir no enunciado um conteúdo pressuposto, ou seja, antes não tinha batata frita no lanche, e agora passou a ter. É válido recordarmos Aragão Neto (No prelo) quando ele explica que empregamos argumentos para convencer nossos interlocutores sobre algum ponto de vista. É exatamente isso que o anúncio publicitário faz: quer convencer/persuadir o consumidor sobre algo, no caso do anúncio em questão, convencer/persuadir para a compra do lanche.

Figura 02: anúncio cerveja Itaipava



Fonte: <https://www.putasacada.com.br/itaipava-yr/>

Em (2), percebemos que se trata de uma propaganda de uma cerveja, sendo possível verificar essa informação pelas imagens do anúncio, sem contar também que parte do texto diz se tratar de *a cerveja oficial do Paulistão 2015*. Pensando nisso, o marketing foi elaborado no contexto futebolístico. No enunciado *Se as pessoas passam o jogo gritando seu nome, das duas, uma: ou você é o craque do time ou é o garçom do bar*. Podemos dizer que esse enunciado faz alusão à quando os telespectadores estão assistindo a um jogo de futebol em um bar, por exemplo, porque é muito comum as pessoas chamarem o garçom para pedir mais cerveja, ou gritarem pelo nome do craque para que ele faça gol.

Sendo assim, a cerveja se aproveitou desse contexto para fazer o seu anúncio publicitário. Destacamos o operador argumentativo *ou... ou* indicando sentido de exclusão, tendo em vista que que uma opção exclui a outra. Como vimos, para Koch (2006, p.34) o operador argumentativo *ou... ou* tem a intenção de “[...] introduzir argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas”.

No caso do anúncio, ele provoca um efeito de sentido de escolha ao propor para o consumidor que ele seja uma coisa ou outra: *ou você*

é o craque do time ou é o garçom do bar. Nesse sentido, o consumidor é levado a querer ser aquele que está gritando pelo garçom, e assim adquirir o produto, no caso a cerveja.

Figura 03: anúncio água mineral Ingá



Fonte: <http://www.nutscomunicacao.com.br/detalhe-case/agua-mineral-inga---ate-a-natureza-reconhece>

No anúncio (3) verificamos a presença o operador argumentativo *até*, que de acordo com Koch (2006, p. 31) tem a intensão de apontar “[...] o argumento mais forte de uma escala orientando para determinada conclusão”. No enunciado, *Até a natureza reconhece* o argumento mais forte é o fato de a água além de ser reconhecida por quem toma, também ser reconhecida pela própria natureza. Outro fator que também contribui para argumentação é quando o anúncio destaca a expressão *menor teor de sódio*, deixando implícito que se trata de uma água mais saudável. O operador *até* contribuiu fortemente com o convencimento/persuasão, uma vez que atualmente existe uma necessidade de se estar mais saudável e entrar no padrão do ecologicamente correto. Portanto, o operador em questão foi usado para dar ênfase ao argumento de força maior.

Figura 04: anúncio sabão Omo



Fonte: <https://mundodasmarcas.blogspot.com/2006/05/omo-lava-mais-branco.html>

No anúncio (4) verificamos que se trata de uma propaganda de um sabão em pó, e ela brinca com a perspectiva de que limpeza é saúde ao dizer *Omo – Porque se sujar faz bem*. Normalmente as pessoas evitam sujar suas roupas, porém para persuadir o público consumidor, a marca de produtos de limpeza vai contra esse pensamento e informa que sujar faz bem.

Para deixar o anúncio mais dinâmico e fazer o jogo de palavras, é usado o operador argumentativo *porque*, com a intensão de introduzir no enunciado uma justificativa para a compra do produto, no caso, *se sujar faz bem*. Recorremos a Aragão Neto (No prelo) quando ele explica que a dinamicidade de sentido de cada enunciado produzido é única e o sentido que desempenhará dependerá da intenção comunicativa.

Figura 05: anúncio Santa Conservas



Fonte: <https://es-la.facebook.com/SantaConservas/photos/ol%C3%A1-nossa-em-presa-pensa-verde-por-isso-fizemos-a-reutiliza%C3%A7%C3%A3o-do-vidro-de-conser/1071748536228551/>

Em (5) observamos que o anúncio faz uma alusão à sustentabilidade, sendo perceptível pelo símbolo usado para indicar reciclagem e também pela cor do anúncio ser verde. No enunciado *traga os seus vidrinhos usados e ganhe descontos*, verificamos a presença do operador *e*. Analisando discursivamente o contexto em que foi usado, o operador realiza a soma de argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa, pois contêm a mesma força argumentativa, no caso o consumidor leva os seus vidrinhos e em troca recebe descontos.

Nesse sentido, esses recursos usados pela linguagem verbal e a não verbal fazem com que o anúncio se aproxime do público-alvo, e assim favorecendo a persuasão do consumidor, isso nos lembra o que Savietto (2012) explica quando os aspectos linguísticos trabalham junto da imagem:

O aspecto linguístico juntamente com a imagem garante a transmissão e entendimento de conceitos da mensagem publicitária. A imagem é um recurso de presença, fundamental para reforçar a tese inicial que, como já vimos, na publicidade é o próprio produto.(SAVIETTO, 2012, p. 17)

Nesse contexto, analisamos que a argumentação que acontece nos anúncios publicitários, ocorre através de escolhas lexicais, que estão a favor das relações argumentativas do autor, com o objetivo de cumprir o propósito de persuadir/convencer o consumidor. Outro ponto observado que as escolhas lexicais no nível linguístico se relacionam para os conhecimentos que estão no nível extralinguístico

Assim, buscamos em nossa análise entender o conceito do gênero textual anúncio publicitário, como sendo maleável e que são utilizados e criados de acordo com as necessidades comunicativa do indivíduo (MARCUSCHI, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do nosso trabalho foi analisar ocorrências de operadores argumentativos em anúncios publicitários, bem como verificar os efeitos de sentidos desempenhados por esses mecanismos. Com isso, pudemos observar as estratégias argumentativas que foram utilizadas nos anúncios publicitários por meio dos operadores argumentativos.

Nos anúncios publicitários verificamos que os operadores não foram utilizados apenas como um conectivo que está ligando orações ou sintagmas, mas como elementos que possuem força argumentativa e que direcionam o sentido da argumentação, que o locutor constrói a partir do propósito comunicativo.

Isto posto, podemos dizer que a utilização dos operadores argumentativos não acontece de maneira aleatória, pois o uso de um ou de outro operador é uma escolha intencional, ou seja, a seleção do operador argumentativo ocorre de acordo com o propósito enunciativo, em função de como essa escolha influenciará a ação sobre o outro.

Os anúncios aqui analisados exemplificam a assunção de Ducrot e Anscombe (1989) de que um falante produz o enunciado A como argumento para justificar outro enunciado C, uma vez que todos os operadores argumentativos dos anúncios publicitários analisados foram utilizados com a intensão de convencer/persuadir o consumidor a adquirir o produto. Sendo assim, compreendemos que os operadores são fortemente argumentativos, haja vista que os contextos linguísticos são influenciados pelas enunciações e variam de acordo com as necessidades argumentativas das situações de interação.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO NETO, Magdiel Medeiros. **Semântica**: disciplina, escolas e sistema linguístico. No prelo.

CANÇADO, Marcia **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte, UFMG, 2008.

CARVALHO, N. **Publicidade**: A linguagem da sedução. 3 ed. São Paulo, SP. Editora Ática. 2007.

DUCROT, Oswald. **Dizer e não dizer**. Princípios de semântica linguística. Trad. Eduardo Guimarães, Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989, p. 13-38.

DUCROT, Oswald. **Slovenian lectures [Elektronski vir]**: introduction into argumentative semantics. Prevajalec Sebastian McEvoy. El. knjiga. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2009

KOCH, Ingedore. **A Inter-Ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os Segredos do Texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. et al. Semânticas Argumentativa e Enunciativa: Uma Análise dos Operadores Argumentativos. **Revista do GELNE**, v. 21, nº 1, p. 63-76, 2019. DOI: 10.21680/1517-7874.2019v21n1ID16044

SAVIETTO, Ivana. **Um estudo sobre a linguagem publicitária e suas técnicas argumentativas**. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2012.

SILVA, Antônio. Argumentação e polifonia na língua. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A argumentação na redação comercial e oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos, editora da UFPB, João Pessoa, 2012, p. 29-61.

DIÁLOGOS CULTURAIS ENTRE O RAPE E O CORDEL: A ORALIDADE E A PERFORMANCE EM UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO¹

Marcelo Vieira da Nóbrega

Doutor em Linguística (UFPB - 2020). Professor efetivo do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande (PB), e líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq, vi2002@uol.com.br;

Chrisllayne Farias da Silva

Graduanda do Curso de Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e integrante do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/ CNPq), chrisfariassilva@gmail.com;

Jade de Castro Barros

Graduanda do Curso de Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e integrante do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/ CNPq), jadebastro@gmail.com;

Thaís Calixto Felipe

Graduanda do Curso de Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e integrante do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/ CNPq), thais.cafelipe@gmail.com.

RESUMO

Em um cenário constante de questionamentos e discussões acerca da literatura no espaço escolar, é demonstrada uma necessidade de abordagem de ensino que seja capaz de ampliar os horizontes de alunos- leitores, tendo em vista que a diversidade artístico-cultural apresenta uma multiplicidade de representações e autorrepresentações por meio da literatura. Assim sendo, este trabalho busca evidenciar a cultura

1 Este trabalho é resultado das discussões realizadas nas reuniões do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO/CNPq), vinculado ao departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e liderado pelo professor Doutor Marcelo Vieira da Nóbrega.

popular, mais especificamente, produções advindas do rap, repente e a literatura de cordel, nas obras *Amor Popular* do cantor RAPdura Xique-Chico, *São João da Minha Infância* e *Na Feira Com a Minha Família* da cordelista Anne Karolynne, por meio de uma sequência didática para ser aplicada em uma turma 1º ano do Ensino Médio. Com efeito, a metodologia utilizada neste trabalho é de abordagem qualitativa e quanto a sua natureza é bibliográfica, haja vista que apresenta uma revisão bibliográfica, a partir dos pressupostos teóricos de Cosson acerca do letramento literário, Dalvi ao tratar sobre a formação do leitor e do ensino de literatura, Arantes, Ayala que tratam da cultura popular, dentre outros autores. Os resultados permitem inferir, preliminarmente, que a abordagem metodológica que advém das manifestações artístico-culturais provenientes da cultura popular pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades leitoras, possibilitando e valorizando o trabalho com a oralidade e a performance, sempre com o intuito de desenvolver no aluno(a) sua formação crítica de leitor proficiente.

Palavras-chave: Cultura Popular, Leitura Literária, Oralidade, Performance Poética.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da literatura tem sido foco de discussões teóricas e pesquisas atreladas à área de formação do leitor e da abordagem com a leitura literária, que buscam contribuir com novas óticas acerca deste ensino, e levantando uma problematização bastante relevante em relação aos modelos tradicionais referente às abordagens da literatura, como é o caso da historicização de períodos literários isolados, trabalho com fragmentos de textos literários, dentre outros. Neste sentido, tais pesquisas revelam a importância de uma melhoria ao tratar-se do uso do cânone em sala de aula, possibilitando uma expansão quanto ao acesso de obras e permitindo o contato com outras representações culturais. Assim como defende Alves (2013), não se propõe uma exclusão do cânone, antes uma ampliação, que possibilita a integração de outras manifestações, tais como as literaturas populares.

Neste sentido, propomos com este trabalho, contribuir com tais discussões acerca da formação leitora, a partir de uma abordagem com os gêneros que integram a cultura popular, como o *rap* e a literatura de cordel em sala de aula, por considerarmos que são gêneros, em sua maioria, marginalizados socialmente e pouco presentes de uma abordagem no chão da escola, em que há uma evidência e privilégio pelo uso dos gêneros clássicos. Assim sendo, partimos de uma literatura de multidão, conforme nomeia Justino (2015) acerca dessa literatura produzida por muitos, dos que foram constantemente silenciados pela escrita hegemônica, branca e burguesa, buscando alcançar novos discursos literários, novas formas de produção e olhares da vida contemporânea.

A partir disso, interessamo-nos por realizar discussões acerca do letramento literário, da formação de leitor a partir de abordagens partindo da cultura popular, além de reafirmar a importância do trabalho com a oralidade² em sala de aula. Também apresentaremos breves análises dos dois gêneros: o *rap Amor Popular* do cantor e compositor RAPadura Xique-Chico (2014), que une o forró e repente; os folhetos de cordel *São João Na Minha Infância* (2018) e *Na Feira com a Minha Família* (2019) da cordelista Anne Karolynne. Por fim, buscamos utilizar as obras

2 A partir de Nóbrega (2016), a concepção de oralidade defendida aqui, é como algo que vai além da voz, mas se projeta entre si e o outro, revela-se por meio dos gestos, do movimento do corpo. “[...] a oralidade é ‘a voz do corpo’ que se dirige, dialogicamente, ao público, solicita-lhe atenção e o convoca-lhe à partilha, neste cenário enunciativo.” (NÓBREGA, 2016, p. 6).

para compor uma proposta de intervenção direcionada para uma turma de 1º ano do Ensino Médio, que tem como tema A valorização da cultura popular do **rap** e do cordel.

Este trabalho é resultado das discussões teóricas realizadas no Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO) cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e liderado pelo professor Dr. Marcelo Vieira da Nóbrega, cujo objetivo se propõe a desenvolver pesquisas na área da oralidade, mais especificamente das manifestações artístico-culturais que utilizam da voz como protagonista. Atualmente conta com a participação de estudantes pesquisadores dos cursos de Jornalismo e Letras Português da UEPB.

A temática dessa pesquisa surge de uma inquietação acerca do ensino de literatura: a pouca presença, em sala de aula, de obras que abordam a cultura popular, e que possibilitem a reflexão referente aos aspectos da oralidade e da performance³, por meio da formação do leitor literário. Entendemos, no entanto, a relevância de proporcionar o trabalho com a oralidade na sala de aula, o que pode ser feito por meio da literatura popular.

Sendo assim, com este trabalho, temos como objetivos específicos:

- I) apresentar uma proposta de intervenção para uma turma do 1º ano do Ensino Médio, a partir da sequência básica de Cosson (2019);
- II) Discutir a importância da cultura popular para o ensino de literatura e no trabalho com a oralidade em sala de aula;
- III) Demonstrar, a partir dos resultados preliminares, que a abordagem com as manifestações artísticas-culturais advindas da cultura popular podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades leitoras, uso da voz e do corpo, contribuindo assim, com o letramento literário e a formação de alunos-leitores.

3 De acordo com Nóbrega, a performance é o elemento em que a voz se concretiza, “é coisa (timbre, tom, altura etc), elementos que, juntos, vão constituir a sinfonia da performance.” (NÓBREGA, 2016, p. 5). Todavia, é por meio dela que os significados distintos através do corpo e da voz se materializam para o outro.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, a qual “se preocupa [...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 31). Neste sentido, buscamos compreender como a abordagem acerca das manifestações artísticas populares podem contribuir com o ensino de literatura, desenvolvendo habilidades referentes à oralidade e a performance, além de explicar a importância da inclusão de gêneros como o rap, repente e o cordel em sala de aula.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, em que realizamos um breve levantamento acerca das discussões teóricas que embasam o nosso trabalho, a saber: ao tratar sobre letramentos, Kleiman (1995), Rojo, (2012); Soares (2002) com as abordagens acerca dos multiletramentos e da leitura e escrita no meio tecnológico. Já em relação ao letramento literário e as contribuições com a sequência básica, utilizamos Cosson (2019). No que se refere à formação de leitores e ao ensino de literatura, as contribuições teóricas de Dalvi (2013) e Alves (2013). Ayala (1997, 2010, 2016) e Arantes (2006) discutem as questões relacionadas às culturas populares.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Letramento (s) - O letramento literário e a formação do sujeito leitor

Tornam-se necessárias abordagens que sejam capazes de ampliar os repertórios socioculturais dos alunos-leitores no ensino de Língua Portuguesa, aliando-se ao fazer pedagógico na ampliação da competência comunicativa do alunado com base em uma educação linguística mais crítica e participativa. É preciso envolver os estudantes em práticas cotidianas diversas, bem como utilizar letramentos sociais e escolares, considerando o lugar potencializador de saberes que é a escola.

Desta forma, em relação ao(s) letramento(s), este(s) se apresenta(m) enquanto uma prática formada inicialmente no âmbito familiar. De acordo com Kleiman (1995) os estudos do letramento se debruçam sobre os impactos sociais/econômicos causados pela escrita e como o domínio da linguagem escrita pode proporcionar diferentes saberes e possibilidades aos sujeitos.

Neste sentido, o letramento é constituído como um fenômeno social determinado diretamente por condições culturais, políticas, econômicas, etc. tendo em vista que cada grupo existente performatiza diferentes padrões de letramentos na sociedade. Assim, são através das convenções estabelecidas socialmente que o uso da linguagem é regulado e estruturado em um determinado período histórico, sendo imposto através da dominação dos grupos dominantes ao longo da história, a exemplo da colonização portuguesa no Brasil.

Portanto, ao apresentar aos estudantes elementos da cultura popular, - bem como a utilização de cordéis e letramentos diversos -, reunindo a tradição às produções atuais, pode-se proporcionar aos discentes a reflexão acerca das condições históricas e ideológicas que permeiam a discussão da temática na sociedade. Além disso, através de um posicionamento crítico, os alunos(as) poderão valorizar as questões culturais que os cercam, pois estes são agentes sociais colaborativos, que diante das tecnologias e do acesso à informação, possuem condições de valorizar, refletir e compreender o universo que a cultura popular representa e do qual é porta-voz.

Dessa maneira, através da presente proposta, constata-se que as novas tecnologias, quando direcionadas de maneira didática aos discentes, se estabelecem enquanto práticas sociais, a partir do momento que podem possibilitá-los uma melhor compreensão da temática a ser abordada quando as atividades contemplam os conhecimentos prévios que estes já possuem. Afinal, como afirma Soares (2002), a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas interativas nas relações entre escritor-leitor, leitor-texto e até mesmo entre o humano e o conhecimento.

Por esse prisma, as colocações de Rojo (2012), acerca da pedagogia dos multiletramentos, se mostram bastante oportunas, a qual discorre acerca da prática situada, essa que remete à um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas dos discentes e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras.

Assim, através da proposta didática em questão, percebe-se que, ao ser exposto ao alunado, o clipe musical *Amor Popular* (2014) do artista nordestino Rapadura - em que o autor utiliza múltiplas semioses produtoras de diferentes sentidos (além da letra, como a mistura dos ritmos as cores, as imagens, entre outras semioses) - pode estimulá-los a refletirem sobre essa temática.

Assim, ao refletir acerca das nuances que permeiam as diversas noções de letramento(s), temos o letramento literário. Rotineiramente o professor pode se deparar com alunos que leem diferentes textos sem perspectiva ou interesse algum no que estão lendo. Isso ocorre, principalmente, devido ao caráter prescritivo/normativo contido na prática de leitura tradicional escolar, a qual se resume em buscar respostas contidas no livro didático, excluindo totalmente a criticidade que deve haver no exercício de leitura de qualquer texto.

O letramento literário parte do pressuposto de que as práticas de leituras não devem ser resumidas apenas à fruição do texto literário, mas sim, que as leituras feitas anteriormente pelo sujeito leitor (e seus repertórios socioculturais), podem fazer com que as novas leituras feitas sejam recebidas com maior aproveitamento e assertividade contribuindo significativamente para a formação de leitores mais críticos. Dessa maneira, acerca do letramento literário, Cosson (2019) afirma que este se forma a partir da criação do hábito da leitura, não apenas por prazer, mas sim por fornecer os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem.

Assim, o letramento literário contribui para a compreensão de textos, possibilitar aos discentes ferramentas que objetivam torná-los conhecedores e manuseadores dos múltiplos usos e significados que uma obra literária possua. O ato da leitura se forma quando o leitor, ao decodificar o código linguístico, através de suas referências subjetivas, estabelece uma determinada posição reflexivo-interpretativa, inferindo em sua memória novos conhecimentos e concepções.

Desse modo, o trabalho pedagógico com o ensino de literatura se propõe a ir além da codificação do signo linguístico, requer um posicionamento crítico-reflexivo, tanto por parte do professor quanto por parte dos discentes, pois ler não é nem nunca será uma atividade passiva, mecânica, sem interações. Pelo contrário, o exercício de leitura e compreensão do que está sendo lido pressupõe um viés social, que apresenta multifacetadas intrinsecamente ligadas ao período histórico em que se vive.

A formação de leitores proficientes é algo que faz parte dos objetivos de alguns professores de Língua Materna. Assim, muitas são as indagações acerca de como possibilitar ao alunado mecanismos que os ajudem a se tornarem sujeitos aptos a lerem, compreenderem e posteriormente assumirem uma posição crítico-reflexiva acerca do que leem.

Por isso, é fundamental que, para que os alunos compreendam a leitura como um exercício de aquisição de conhecimentos diversos, o

professor traga para sala de aula textos que estão presentes no cotidiano dos estudantes, ou seja, é “fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-la ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos (e talvez principalmente do próprio professor), como leitor em evidências” (DALVI, 2013, p. 84).

Desse modo, refletindo acerca da literatura no espaço escolar, nota-se como na educação infantil, o trabalho com a oralidade e os saberes populares não são inseridos ou relacionados ao mundo da literatura. Por essa perspectiva, quando se reflete sobre o processo de leitura no ensino fundamental, é preciso considerar que a criança passa por um momento crucial, pois deixa de depender apenas do que lhe é direcionado, e passa a decidir e buscar aquilo que deseja e que lhe desperta o interesse.

Desta forma, quando essa perspectiva é levada aos anos finais do ensino fundamental, ocorre a intensificação do papel limitador que os livros didáticos e o que os currículos escolares impõem, como indica Dalvi (2013), ao citar o predomínio das “altas literaturas” (Perrone-Moisés, 1998), podendo-se, por exemplo, a leitura de “poemas com teores subversivos”, a exemplo das poesias visuais, e as “apropriações vanguardistas e tributárias da tradição oral” como certos raps e cordéis.

Dessa forma, a partir do momento em que, a escola, lugar potencializador e norteador de saberes, apaga o papel transformador, sociocultural, histórico, político e ideológico que há na literatura, demonstra como, além da má formação e aprendizagem engessada, há o pouco tempo e interesse destinados às cargas horárias no ensino de literatura. Além disso, há a pressão colocada sob os alunos em relação aos exames e processos seletivos, os quais estimulam a leitura de resumos ao invés das leituras das obras na íntegra.

Assim, é preciso que, para além do contato com as obras canônicas, haja paralelamente a visibilidade às literaturas que estão nas margens da tradição literária, e que por vezes estão presentes na vida dos discentes, (a exemplo dos cordéis, das histórias tradicionais, das lendas, entre outras.), afinal, como define Dalvi (2013) é a partir do momento em que o aluno tem seu repertório sociocultural expandido que este estará refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência.

3.2 Cultura Popular no ambiente escolar

A sala de aula permite a reunião de distintos olhares sobre o mundo. Em determinados momentos, o discurso do professor percorre pela neutralidade, mas nas entrelinhas é dotado de posicionamento histórico,

político e social. Portanto, é necessário colocar em destaque alguns conceitos e conhecimentos que podem surtir grandes efeitos no ambiente escolar. Um destes refere-se à cultura popular. Arantes apresenta pontos fundamentais em relação ao conhecimento sobre a cultura popular, tais como:

A cultura se constitui de signos e símbolo; ela é convencional, arbitrária e estruturada; ela é constitutiva da ação social sendo, portanto, indissociável dela; o significado é resultante da articulação, em contextos específicos, e na ação social, de conjuntos de símbolos e signos que integram sistemas. (ARANTES, 2006, p. 50).

Portanto, é possível compreender que a cultura popular não se limita a uma produção da sociedade em um período anterior ao atual, de maneira desvinculada e desorganizada. Existem diversos encadeamentos de conhecimentos situados historicamente, que constroem o que é possível conhecer atualmente como cultura popular. “[...] As práticas culturais populares, na verdade, se modificam, juntamente com o contexto social em que estão inseridas, sem que isso implique necessariamente sua extinção.” (AYALA, AYALA, 2006, p. 20).

Nesta perspectiva, as manifestações artísticas da cultura popular, como a literatura de cordel e o *rap*, são envoltas por um conjunto de signos e símbolos, resultantes de um contexto histórico, político e social e que são produzidos atualmente, ainda que em condições distintas de épocas anteriores. Ayala (1997) apresenta a perspectiva de que a literatura popular, ainda que conviva com outras culturas simultaneamente, não pode abrir mão do seu tempo comunitário, nesse período de encontro, trocas de experiências, como forma primordial para continuidade dessa literatura.

Portanto, estas práticas culturais populares precisam ser vivenciadas para que não se tornem apenas lembranças esmaecidas do povo, mas que sejam reavivadas, situadas historicamente e continuadas simultaneamente a outras culturas.

A cultura popular pode ser levada para a sala com diversas abordagens, sem que perca sua essência e seu contexto social de produção. Para esta sequência serão apresentadas principalmente questões relacionadas à performance empregada na apresentação de algumas manifestações literárias da cultura popular, como o *rap* e a literatura de cordel, além da forte presença de aspectos da oralidade nesses gêneros.

3.2.1 *Literatura de Cordel*

A literatura de cordel, por exemplo, possui um contexto histórico fortemente relacionado com a oralidade, assim como outras manifestações artísticas como a cantoria de repente e a embolada. Essa forte relação deixa marcadas nas produções artísticas similaridades que produzem reflexo ao público leitor. Nesta compreensão, assim Ayala se refere:

A literatura de folhetos, apesar de se apresentar como cultura escrita, contém, vale lembrar mais uma vez, muitas marcas da oralidade, como a rima, a métrica (em redondilha maior, com os versos de sete sílabas), a oração (a articulação dos versos de uma estrofe que fluem como na fala), o ritmo dos versos reforçado muitas vezes por melodias que acompanhavam a leitura cantada, as estruturas formulares, tudo isso a auxiliar a memorização e facilita a maior duração das histórias na memória do ouvinte/leitor (AYALA, 2016, p.24).

No final dos anos oitocentos inicia-se no nordeste brasileiro a produção dos folhetos de cordéis com Leandro Gomes de Barros. Tem-se notícia de que o mais antigo folheto do autor é datado de 1893. Havia, nesse período, uma certa resistência à publicação, tendo em vista que na época se compreendia que a poesia oral deveria ser priorizada. Contudo, se deu a impressão e a produção dos folhetos com algumas características em relação à venda, que geralmente era feita a partir da leitura oral de partes do folheto para que despertasse interesse nas pessoas e suscitasse a sua aquisição posterior.

A respeito desse público leitor do cordel, Ayala (2010) afirma que incluía adultos, jovens e crianças, quase sempre analfabetos, mas cujo letramento ocorria pelo processo de memorização e transmissão posterior. “Talvez seja o único caso no mundo de um sistema completo nas mãos das classes trabalhadoras rurais/urbanas e proletárias - do criador, editor, tipógrafo, xilógrafo, distribuidor ao leitor/ouvinte.” (AYALA, 2010, p.11).

Dessa forma, a literatura de cordel coloca em questão diversos assuntos que retratam a vida do povo, descreve lugares importantes para a sociedade, festas típicas, características particulares de alguma figura mítica ou das histórias populares (como o lobisomem e figuras de lendas antigas) ou algum enredo importante da memória do povo. Uma fonte de conhecimentos da memória do povo que não pode deixar de ser pensada para a sala de aula.

3.2.2 Rap na sala de aula

A sala de aula é um ambiente propício para a construção de inúmeros saberes. No ensino especificamente da disciplina de língua portuguesa, as discussões que podem ser desenvolvidas por meio do conhecimento de distintas manifestações artísticas podem contribuir para que o aluno reflita criticamente questões históricas e sociais. Dessa forma, a abordagem por meio de expressões da cultura popular na sala de aula pode contribuir de maneira significativa para a construção desse aluno leitor crítico. De acordo com esta perspectiva, para esta proposta, foram selecionados dois gêneros: o *rap* e o folheto de cordel.

O gênero musical *rap*, cujo termo é formado pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), teve como origem a periferia das cidades e geralmente é produzida pela faixa etária jovem. Esse gênero é marcado por um viés altamente crítico, que ecoa vozes de resistências de jovens que lutam por uma vida digna (OLIVEIRA, BONIATTI, 2019). Ainda de acordo com os autores, “o *rap* tem sido entendido como uma forma de expressão musical do jovem da periferia, uma música de contestação que expressa reivindicação [...] buscando a definição de seus territórios e seu pertencimento à sociedade”. (Op. cit, p. 43).

O *rap* no Brasil possui influência norte-americana e conta com artistas expressivos como Racionais, Código 13, dentre outros. Com temática por vezes de contestação e reivindicação a problemas da sociedade, o *rap* surge muitas vezes como uma denúncia, um alerta aos problemas do sistema da sociedade atual.

Atualmente existem poucas propostas didáticas para a sala de aula que envolvam manifestações artísticas consideradas à margem da produção cultural. Compreendemos que estas questões precisam ser revistas, pois gêneros como o *rap*, ritmo musical ainda visto como marginal e não pertencente ao conceito de “cultura” da sociedade, pode contribuir de maneira significativa para a aprendizagem em sala de aula. Assim, “o rapper faz uma leitura do mundo a partir de sua realidade, mas atinge a universalidade, seus problemas e conflitos são de toda uma coletividade, daí o forte caráter dialógico das letras.” (Op. cit, p. 45).

Para tanto, esta proposta utilizará da poética do artista RAPadura Xique-Chico, que é natural da cidade de Fortaleza (CE), e apresenta em suas letras, a união de composição do *rap* com a influência de outras manifestações artísticas como o forró, o repente, cantigas de roda, baião, e embolada, trazendo nas suas letras a força da cultura popular e a riqueza da cultura nordestina.

É interessante pontuar que duas influências muito marcantes nas composições de RAPadura são o *rap*, tido como estrutura predominante, e o repente. Conforme Nóbrega (2016), diversos elementos se fundem ao ato performático da cantoria, que ocorre na união entre a poesia revelada por meio da oralidade e da performance, onde estão dispostos a melodia do instrumento musical, o poeta, a interação com o público, o ritmo, os movimentos faciais do cantador e a presença viva do poeta e poesia, que juntos, constroem diversos sentidos e sensações ao público.

Tanto para a cantoria quanto para o *rap*, a performance irá conduzir uma imagem projetada da essência da poesia. É na performance que a poesia é alcançada em seu sentido pleno.

Esta forte relação da manifestação artística e os efeitos na oralidade, quando performatizada, aproximam os efeitos de sentido entre *rap* e repente. Salientando apenas que a única característica apresentada pelo autor que não dialoga inteiramente entre cantoria e *rap* refere-se ao poder da improvisação da cantoria. Apesar de existirem as batalhas de *rap*, bem semelhante aos desafios típicos do repente, no que diz respeito ao improvisado e finalidade, muitas composições de *rap* são elaboradas previamente e não se concretizam no ato do improvisado.

3.3 Da teoria à proposta intervencionista: promoção de letramentos a partir da cultura popular.

A proposta do presente trabalho é direcionada a uma turma do 1º ano do ensino médio, que busca relacionar a disciplina de literatura às discussões referentes à cultura popular. Consideramos que nessa etapa (o Ensino Médio) da educação básica, os alunos são constantemente conduzidos a conhecer a literatura erudita, os principais autores das escolas poucas horas para o componente curricular de Literatura e o reduz ao conteúdo pré-determinado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Acerca desta questão, Dalvi (2013) defende que se trata muito mais de um ensino sobre a história da literatura do que sobre a literatura de fato. Trata-se sempre da relação entre o texto e/ou fragmento de texto com o movimento estético da época, 'decoreba de dados e datas'. Ademais, afirma que:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva

de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, **contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa** (DALVI, 2013, p. 111, grifo nosso).

Outro aspecto que merece atenção é referente à supervalorização da cultura de massa e à mínima presença de outras produções artísticas das culturas(s) popular(es), o que pouco contribui para a formação de leitores, tendo em vista que devemos considerar leitores aqueles que são capazes de ler, indistintamente, tipos de obras e se posicionarem sobre diversos assuntos de forma crítica e reflexiva. Portanto, resumir a experiência da leitura literária a um só tipo de obra a partir de critérios estéticos padrões é sintetizar perigosamente a própria experiência enquanto leitor.

Por isso, Alves (2013) esclarece que não nega o cânone, mas demonstra a necessidade de ser ampliado para que seja possível incluir outras manifestações artísticas, defendendo a inclusão da literatura que é originada do popular, pois, de acordo com o autor, é necessário proporcionar aos alunos diferentes experiências literárias.

No ensino médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos “clássicos” (nacionais ou não e, paralelamente, **à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, aplicando seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência** – e, noutra perspectiva, relativizando-o – como leitor (e, quem sabe, como produtor) (DALVI, 2013, p. 75, grifo nosso).

Dessa forma, a proposta foi elaborada para o 1º ano de Ensino Médio, conforme as competências de habilidade (EM13LP01)⁴ (EM13LP46)⁵ e (EM13LP16)⁶ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando

- 4 Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações (BRASIL, 2018, p. 506).
- 5 Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica (BRASIL, 2018, p. 525).
- 6 Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala

também as ponderações do documento ao afirmar que se deve promover aos alunos do Ensino Médio o acesso às diversas manifestações artístico- culturais, incluindo a cultura periférica-marginal e a popular.

Exposto isso, apresentaremos o quadro com as etapas do desenvolvimento da proposta intervencionista, que tem como tema ***A valorização da cultura popular no rap, repente e cordel***. Tal proposta foi elaborada a partir do que propõe Cosson (2019) com a sequência básica do letramento literário, que possui quatro etapas, sendo elas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Quadro 01 – Resumo da proposta intervencionista

Tema: A valorização da cultura popular por meio do rap e do cordel	
Objetivo geral:	- Desenvolver o conhecimento crítico e a valorização das produções artísticas-culturais que integram a cultura popular;
Objetivos específicos:	- Aprimorar habilidades da leitura literária; - Perceber as características dos gêneros rap e cordel; - Desenvolver a criticidade e reflexão a respeito da cultura popular.
Duração	A proposta de intervenção é composta por quatro etapas, baseadas na sequência básica (Cosson, 2019), e cada etapa é composta por dois momentos, totalizando em oito aulas/ encontros de 1h cada.
Etapa 1 (Motivação):	Dinâmica com a sala temática. E exibição do clipe musical <i>Amor Popular</i> (2014) de RAPdura.
Etapa 2 (Introdução):	Apresentação do gênero folheto de cordel. Apresentação da autora dos folhetos de cordéis, Anne Karolynne.
Etapa 3 (Leitura):	Leitura dos folhetos dos cordéis <i>São João da minha infância</i> (2018) e <i>Na feira com minha família</i> (2019) de Anne Karolynne.
Etapa 4 (Interpretação):	Produções escritas e orais e o compartilhamento com a comunidade externa.

Fonte: os autores (2021).

Etapa 1 - Primeiro Momento: Motivação

Nesse momento dedicado à dinâmica, o/a professor/a deverá organizar uma sala temática com decoração e elementos que façam referência à cultura nordestina, como imagens de grandes nomes da música,

(modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.) (BRASIL, 2018, p. 508).

da poesia e de outras manifestações artísticas, além de expor em uma mesa objetos que são encontrados nas feiras populares do Nordeste, objetos de festas tradicionais da região, elementos que possam apresentar vários aspectos da cultura. Com um apoio de um *Datashow*, também poderão ser expostas algumas imagens/vídeos da região, como as festas tradicionais do Nordeste, paisagens do semiárido, entre outros. E como fundo musical, as músicas do cantor RAPdura e de outros artistas nordestinos que poderão ficar a critério do(a) professor(a), desde que tenha relação com a temática que será trabalhada.

Os alunos deverão entrar na sala, tocar nos objetos expostos, assistirem aos vídeos/imagens, além de ouvirem músicas. Após este momento, o(a) professor(a) responsável deverá conduzir o momento para que, a partir desse contato com a sala temática, os alunos selecionem um elemento dentre os que estão disponíveis para falar sobre a proximidade com o elemento em questão, quais lembranças foram ativadas a partir desse contato, de modo que responda se este faz parte do seu convívio e meio sociocultural e quais são suas impressões e/ou sentimentos.

De acordo com Ecléa Bosi (1987) a memória é uma forma de possibilitar que as experiências do passado permaneçam vivas, (re)construídas, repensadas a partir das ideias do presente. Também acerca deste aspecto, Ayala e Ayala (2006) esclarecem que os registros da cultura popular são dependentes da memória dessas pessoas. Daí a importância de permitir, por intermédio da memória coletiva, o poder de valorizar e manter viva as experiências, por meio de atividades como essas, que ativam tais lembranças e vivências.

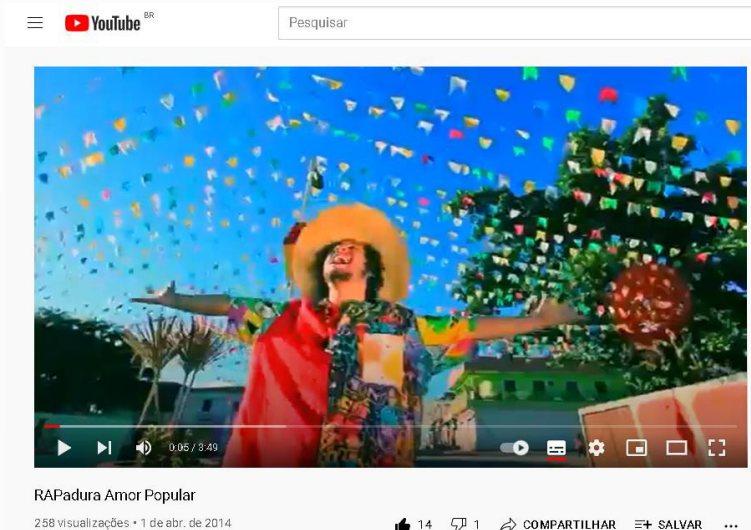
Ao final da dinâmica, poderão ser apresentados breves explicações acerca da cultura popular de nosso país, de maneira que possibilitarão o interesse dos alunos para aprofundarem os conhecimentos referentes às diferentes manifestações artístico-culturais que integram a cultura popular, dentre as quais se enquadram também as poéticas orais.

Etapa 1 – Segundo Momento: Motivação

Nesse segundo momento, o(a) professor(a) organizará a sala de aula em um grande círculo, para exibir o clipe musical do cantor RAPadura Xique-Chico, intitulado *Amor Popular* (2014), o qual apresenta elementos característicos da cultura popular do Nordeste brasileiro. Transitando entre os gêneros *rap* e repente, o artista exalta as culturas de tradição do seu lugar de origem, enfatizando as belezas e a diversidade cultural presentes nessas tradições, além de homenagear o centenário de Luiz

Gonzaga. O cantor nordestino traz no clipe musical várias referências à cultura nordestina, como, por exemplo: a música *Eu e Meu Fole* de Luiz Gonzaga, conhecido como o Rei do Baião; imagens da quadrilha junina; pontos turísticos de cidades baianas; decorações para as festas tradicionais, feiras populares, entre outros aspectos que referenciam elementos dessa cultura.

Figura 01 – Captura de tela do clipe musical *Amor Popular* do cantor RAPdura



Fonte: <https://youtu.be/D_YF1I5etS>. Acesso em 15 de set. 2021.

Após esta exposição, abre-se ao debate. A partir da interação, o(a) professor(a) poderá realizar algumas perguntas para conhecer os horizontes de expectativas dos alunos, para assim possibilitar a ampliação ou aprofundamento desses conhecimentos acerca da cultura popular e do gênero.

Etapa 2 – Segundo Momento: Introdução

O segundo momento desta etapa será destinado à apresentação da autoria dos folhetos de cordéis que serão trabalhados em sala de aula, realizando a exposição da biografia de Anne Karolynne Santos de Negreiros, conhecida como Poetisa Anne Karolynne do Cordel Personalizado. Neste

momento, poderá ser exposto vídeos⁷ e imagens da cordelista, suas obras mais conhecidas, o local em que vive, entre outros aspectos que podem ser julgados como relevantes para a discussão.

Durante a discussão, também podem ser apresentadas aos alunos informações acerca da cordelista Maria das Neves Batista Pimentel, primeira mulher cordelista a ter seus escritos publicados na década de 1930, entretanto sob o pseudônimo que foi sugerido pelo seu marido, Altino Alagoano. Isso demonstra o quanto os valores patriarcais e hegemônicos desde sempre estiveram presentes, pois nem a sua autoria poderia ser exposta. E acerca deste aspecto, Silva (2013) chama atenção para o fato de que muitas mulheres que queriam fazer parte da literatura de cordel, eram impedidas pelos seus maridos ou até pelos pais a escreverem e publicarem, tendo em vista que os folhetos vendidos eram produzidos somente por homens. No entanto, havia o receio de colocar a própria autoria feminina e não ser bem vista pela sociedade.

Neste sentido, salientamos a importância de discutir a respeito da questão da predominância masculina na autoria desses escritos, enfatizando que, por vivermos em um país com estruturas patriarcais e hegemonicamente machistas, o lugar das mulheres na literatura foi por vários séculos renegado. Dessa forma, poderá ser mostrado que através das lutas sociais e das reivindicações dos grupos historicamente oprimidos em nossa sociedade, o cenário (majoritariamente masculino) do cordel, de maneira geral, vem mudando, se resignificando, com a ampliação da mulher autora.

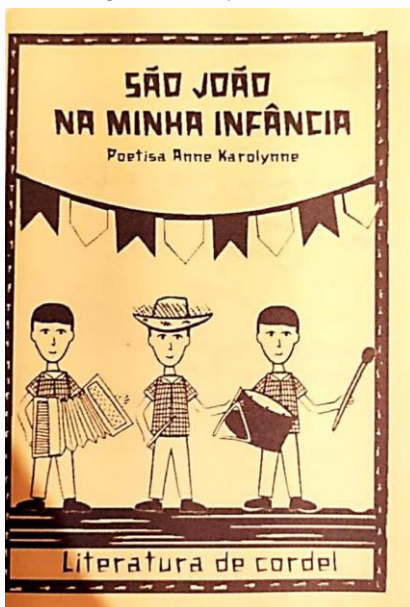
Etapa 3 – Primeiro Momento: Leitura

Nesta etapa, será apresentado o cordel *São João da Minha Infância*, escrito por Anne Karolynne, que assim como o artista RAPadura retrata em *Amor Popular*. No folheto serão apresentados elementos da cultura popular, e mais especificamente, as festas tradicionais de São João. Neste cordel, por meio da memória, as festas tradicionais são resgatadas como forma de saudades e lembranças da infância vivenciada com a família e os amigos no cotidiano dessas comemorações, por meio da culinária, da tradição com a fogueira, dos fogos, entre outros elementos.

7 11 Para que os alunos conheçam a cordelista campinense também é importante realizar a exposição de alguns vídeos presentes no canal *Poetisa Anne Karolynne – Cordel Personalizado*, que se encontra na plataforma do Youtube: <<https://www.youtube.com/channel/UCZfjM1ejlQU2wgsnUDXanxg>>. Acesso em 20 de set. 2021.

Tem-se o intuito de que os alunos percebam as semelhanças entre os textos. Dessa forma, baseando-se nos pressupostos de Cosson (2020), haverá uma leitura inicial que será silenciosa, e em seguida, uma segunda leitura compartilhada.

Figura 01 - Imagem digitalizada pelos autores da capa do folheto de cordel *São João na minha infância* da poetisa Anne Karolynne.



Etapa 3 – Leitura: 2º momento

No segundo momento desta etapa, acontecerá a leitura do segundo folheto de cordel, intitulado *Na Feira Com a Família*⁸, também de autoria da Anne Karolynne, que retrata o cotidiano de uma feira popular: banca de venda de frutas e verduras, flores, além de bancada de folhetos de cordéis de Leandro Gomes de Barros, Zé Limeira e obras de Patativa do Assaré.

Aqui, é interessante retomar as discussões realizadas no segundo momento da primeira etapa, acerca dos locais em que, comumente, eram vendidos esses cordéis e as tradições das feiras. Neste folheto, relata-se o calor humano que é vivenciado na Feira Central da Cidade de Campina Grande (PB). Diferentemente de supermercados e outros

8 O acesso a estes cordéis pode ser realizado com a autora Anne Karolynne, também pela sua rede social: <https://www.instagram.com/cordelpersonalizado/>.

estabelecimentos, as feiras proporcionam um sentimento de familiaridade entre os feirantes locais e as pessoas, tornando-se tal contato cotidiano, constante, comunitário e (e)afetivo, através de personagens feirantes apresentados nos versos, tais como: Dona Fátima, Seu João, Seu Jairinho. Além disso, é apresentado que na feira popular é comum a venda de comidas típicas como a tapioca, rapadura, amendoim, quebra-queixo, cocada, entre outras.

Nestes dois momentos de leitura, poderão ser utilizados alguns *slides* compostos pelas estrofes do cordel, para que os alunos possam acompanhar a leitura e respectiva discussão.

Figura 03 - Imagem digitalizada pelos autores do folheto de cordel *Na feira com a família* da poetisa Anne Karolynne.



Etapa 4 – Interpretação: Primeiro Momento

Este momento poderá ser dedicado para a realização de um debate com a turma, retomando o clipe musical Amor Popular de RAPdura e os folhetos de cordéis escritos por Anne Karolynne, para que os alunos percebam as relações entre as produções artísticas e apresentem os conhecimentos adquiridos e/ou retomados a partir dos encontros, assim como os sentidos construídos. Cosson (2019) demonstra que a interpretação é uma das etapas mais importantes desse processo de leitura, é um lugar de encontro da obra com o leitor e a comunidade, e pode

ser realizadas em dois momentos, o interior, em que “é feita com o que somos no momento da leitura” (p. 65), e o exterior, que é justamente a partilha com a comunidade, o que o autor chama de externalização da leitura.

Como se trata de uma turma do 1º ano do Ensino Médio, poderá ser solicitado um diário de leitura⁹, previamente explicado a partir da estrutura e características do gênero, para que os alunos, de forma mais íntima entre si e o texto, comentem a respeito do contato tanto com os folhetos de cordéis quanto o clipe musical, demonstrando os sentidos atribuídas, assim como as lembranças que foram ativadas com as leituras.

Já para o segundo momento da interpretação exterior, poderá ser solicitada à turma, a escrita criativa de versos (poemas em sextilhas, setilhas, etc.) visando a criação de ciberpoesia, isto é, uma poesia escrita com os recursos tecnológicos, e dentro da temática da valorização da cultura popular, além da realização de performances orais dos versos produzidos pelos alunos ou dos cordéis trabalhados em sala de aula, as quais deverão ser realizadas na rede social denominada *Tik Tok*, havendo os devidos direcionamentos e/ou orientação didático-pedagógicos para a realização de tal atividade.

Etapa 4 – Interpretação: Segundo momento

A culminância do projeto poderá ser realizada por meio da elaboração de um Blog e de um perfil da turma na rede social *Instagram*, locais em que as produções serão publicadas. Nesta rede social, também, acontecerá um Sarau em que os alunos poderão declamar poesias e realizar uma exposição com as produções dos *ciberpoemas*. Além disso, o momento contará com a participação de artistas populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar discussões importantes acerca do ensino de literatura, a partir de aportes teóricos que buscaram desenvolver possíveis mudanças e contribuições ao tratar da formação de leitores. Além disso, apresentou reflexões acerca da cultura popular, em específico, a literatura de cordel e o *rap* como gêneros extremamente

9 Como se trata de um diário de leitura, indicamos que não seja foco de uma avaliação como uma prova, tendo em vista que se trata de uma escrita subjetiva, necessária para compreender como se deu a relação entre a obra e o leitor.

suficientes para colaborar na promoção dos mais variados letramentos, em específico o literário. E por isso, fundamenta a proposta aqui defendida.

Em face do exposto acerca das discussões teóricas apresentadas em relação aos diferentes processos de letramento apresentados, podemos constatar que as produções advindas da cultura popular que se utilizam da voz e da performance - neste caso, o *rap* e também a literatura de cordel, apresentada de forma escrita e oralizada posteriormente - podem contribuir de forma significativa nas aulas de literatura, a partir de uma metodologia que possibilite ao aluno o contato com produções contemporâneas, incluindo discussões relevantes para o desenvolvimento da criticidade e da reflexão acerca do contexto de produção, da autoria, das temáticas abordadas, entre outros aspectos.

A prática de leitura na escola pode ser vista como uma atividade habitual, contudo, muitas vezes a perspectiva que conduz essa leitura ou o propósito para o qual está sendo realizada, ganha destaque em detrimento do próprio conhecimento fruto da leitura. Portanto, o trabalho com o texto deve ser organizado sistematicamente a fim de que os processos de compreensão, interpretação, criticidade e posicionamento do sujeito leitor diante do texto lido, se performatize e ganhe espaço nas discussões em sala de aula. Dessa maneira, o letramento literário se coloca como oportunidade de trabalhar distintas dimensões do texto literário, pois proporciona o trabalho com as concepções culturais, pessoais, reflexivas e críticas do aluno.

Nesta perspectiva, abordar a cultura popular no âmbito escolar, colocando em destaque a oralidade e a performance em uma proposta de trabalho com gêneros ditos à margem, como o *rap* e a literatura de cordel, é iniciativa que pode proporcionar obtenção de distintos conhecimentos que vão desde o trabalho com a leitura literária, formação do leitor, trabalho com aspectos da formação crítica do aluno diante da sociedade à discussão sobre cultura popular e o diálogo dos distintos conhecimentos que as manifestações artísticas podem proporcionar.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. H. P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p.35-50. COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

ARANTES, A. A. **O que é Cultura Popular**. 14^a Edição. São Paulo. Brasiliense, 2006. AYALA, M.; AYALA, M. I. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

AYALA, M. I. N. Riqueza de pobre. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 160-169, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/15694>. Acesso em: 26 out. 2021.

AYALA, M. I. N. Do manuscrito ao folheto de cordel: uma literatura escrita para ser oralizada. **Revista Leia Escola**, v. 16, n. 2, p. 12-46, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/710>>. Acesso em 30 de set. 2021.

AYALA, M. I. N.; FREIRE, R. V.. Vozes do folheto: uma prática de leitura e um caso de poética. **Boitatá**, v. 5, n. 9, p. 1-23. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-9-2010/B901.pdf>>. Acesso em 30 de set. 2021.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020. COLAÇO, S. F. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. **IFFarroupilha/UCPEL: IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589>>. Acesso em: 10 de set. 2021.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p.67-98.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, T.S. **Métodos de pesquisa**. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (Orgs.). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica-Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr>>. Acesso em: 12 de out. 2021.

JUSTINO, L. B. Literatura de multidão e intermedialidade: ensaios sobre ler e escrever o presente [Livro eletrônico]. - Campina Grande: EDUEPB, 2015. Disponível: <<https://static.scielo.org/scielobooks/x6bh8/pdf/justino-9788578792404.pdf>>. Acesso em: 12 de set. 2021.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KAROLYNNE, A. **São João na minha infância**, 2018. KAROLYNNE, A. **Na feira com a minha família**, 2019.

NÓBREGA, M. V. UMA CARTOGRAFIA DO CORPO EM PERFORMANCE DO CANTADOR (REPENTISTA) DE VIOLA: VOZES, CENÁRIOS E IMAGENS DIALOGANDO. **ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2016. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1121>>. Acesso em 24 de out. 2021.

OLIVEIRA, V. B. de M.; BONIATTI, A. Rap: a voz da resistência em sala de aula. **A Cor das Letras, [S. l.]**, v. 20, n. 2, p. 38–53, 2019. DOI: 10.13102/cl.v20i2.4916. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordas-letas/article/view/4916>. Acesso em: 27 out. 2021.

RAPdura Amor Popular. Realização de Xique Chico Produções. Música: Amor Popular. S.l, 2014. (3 min.), son., color. Disponível em: <https://youtu.be/D_YF1I5etSY>. Acesso em: 15 set. 1021.

ROJO, H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, H. R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p.11-34, 2012.

SILVA, M. R. **Cordelistas paraibanas contemporâneas**: Diálogo e ruptura com a lógica patriarcal. 2010. 117 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2612>>. Acesso em: 20 set. 2021.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 de out. 2021.

LETRAMENTO DIGITAL *VERSUS* ENSINO REMOTO: RELATOS DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DA PARAÍBA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Danielle dos Santos Mendes Coppi

Mestra pelo PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus III –
E-mail: dsmcoppi@gmail.com;

Joelson Francisco Gomes

Graduando no curso de Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba –
UEPB, Campus III - E-mail: jgomesfrancisco@hotmail.com;

Clarice Dantas da Silva

Graduada no curso de Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB,
Campus III - E-mail: claricedantasesilva@gmail.com.

RESUMO

Mediante o surgimento da pandemia da COVID-19 e do ensino remoto emergencial, as ferramentas digitais se tornam mais presentes no ambiente escolar, na prática docente e na vida dos educandos. Pensando nesse contexto, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar como as ferramentas digitais impactaram no ensino de Língua Portuguesa e como o letramento digital se situa nessa nova prática social, que é o ensino remoto. Nesse sentido, recorreremos aos pressupostos teóricos de Soares (2014), Rojo (2012), Xavier (2011), Kenski (2007), Silva (2020), entre outros. Metodologicamente, esta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativista, pois buscamos interpretar e refletir acerca de um fenômeno social. Ademais, a escolha dessa temática deu-se pelo anseio de evidenciarmos os impactos que a pandemia da COVID-19 causou no ensino de Língua Portuguesa. Diante disso, tomamos como instrumento de investigação um questionário disponibilizado a professores de LP que atuam na rede pública de ensino da Paraíba. No que tange aos resultados, obtivemos respostas que comprovam os impactos causados pela pandemia no ensino de LP e

efetivam a necessidade de se produzir ainda mais formações acerca dos multiletramentos.

Palavras-chave: Ensino remoto, Ferramentas digitais, Letramento digital, Prática docente.

INTRODUÇÃO

O surgimento da pandemia da COVID-19 acarretou em mudanças para o sistema de ensino de todo o mundo. No Brasil, em 28 de abril de 2020, foi adotado o ensino remoto, de caráter emergencial, como uma alternativa para assegurar o ensino no contexto pandêmico. Assim sendo, as tecnologias e as ferramentas digitais obtiveram mais ênfase no processo educacional, como amparo para os procedimentos pedagógicos.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como as ferramentas digitais impactaram no ensino de Língua Portuguesa e como o letramento digital se situa nessa nova prática social que é o ensino remoto. E os objetivos específicos são: a) analisar os principais impactos causados pela pandemia da COVID-19 no ensino de Língua Portuguesa; b) discutir sobre as alternativas que o letramento digital possibilitou nas aulas em contexto remoto; c) refletir acerca da importância das ferramentas digitais no ensino de língua materna.

Por conseguinte, a escolha dessa temática deu-se pelo anseio de evidenciar os impactos que a pandemia da COVID-19 causou no ensino de Língua Portuguesa. Diante disso, tomamos como instrumento de investigação um questionário, disponibilizado a 5 (cinco) professores de LP que atuam na rede pública de ensino da Paraíba.

Quanto à metodologia, optamos pela abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativista que visa evidenciar fenômenos dentro de um contexto social. (BORTONI- RICARDO, 2008). Nesse sentido, elaboramos um levantamento a partir de um questionário desenvolvido na plataforma *Google Forms*.

As discussões expõem relatos que traduzem as realidades do fazer docente em tempos de pandemia. No decorrer do processo de análise do questionário, notamos que os colaboradores participaram da pesquisa de maneira a agregar com o conhecimento científico, expressando suas opiniões de modo significativo e contextualizado. Quanto aos resultados, obtivemos respostas que comprovam os impactos causados pela pandemia no ensino de LP e efetivam a necessidade de se produzir ainda mais formações acerca dos (multi)letramentos.

Além dessa seção introdutória, este artigo está dividido em cinco unidades retóricas, as quais seguem à seguinte ordem: inicialmente, discutimos sobre a relação entre tecnologia, sociedade e educação. Logo após, expomos sobre as dissonâncias e similitudes entre o ensino remoto e a educação a distância.

Em seguida, apresentamos um breve panorama acerca dos multiletramentos como subsídios para um melhor processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, tecemos discussões acerca das metodologias ativas e suas implicações para a educação. Na quinta unidade, consideremos o *corpus* de análise para discussões e observações, a partir da exposição de relatos dos colaboradores (professores) acerca do ensino de LP em contexto remoto. Concluindo, apresentamos algumas considerações acerca do estudo desenvolvido e as referências utilizadas.

METODOLOGIA

Metodologicamente, quanto à abordagem, esta pesquisa se classifica como qualitativa de caráter descritivo-interpretativista, pois seu objeto de investigação está pautado nos parâmetros da interpretação e descrição. Esse tipo de pesquisa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Por conseguinte, no ponto de vista de Guerra (2014, p. 10), a pesquisa qualitativa “defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas [...] interpreta o mundo em que vive continuamente.”

Quanto a coleta de dados, “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.165), deu-se através de um questionário temático, organizado no *Google Forms*, contendo 5 (cinco) perguntas abertas, segmentado em apenas uma parte, a qual discriminamos a seguir:

1. Quais os impactos que a COVID-19 causou nas suas aulas de Língua Portuguesa?
2. Quais as dificuldades encontradas por você enquanto professor de Língua Portuguesa no ensino remoto?
3. O que você sabe sobre letramento digital?
4. Houve alguma capacitação para que você realizasse aulas fundamentadas a partir das ferramentas digitais de ensino, algum direcionamento pedagógico? Justifique.
5. Você acredita que as ferramentas digitais estarão mais presentes no espaço escolar após o período pandêmico? Aponte um ponto de força e um ponto de fragilidade quanto a essa perspectiva.

O questionário foi enviado através de link compartilhado no aplicativo *WhatsApp*, por entendermos que este é um aplicativo de mensagens que permite acesso mais ágil aos sujeitos da pesquisa. Vale, pois, destacar que todas as ações percorridas no decorrer desta pesquisa se deram através de plataformas digitais/virtuais, haja vista as recomendações dos órgãos de saúde quanto à necessidade do distanciamento social. Desta maneira, essas ferramentas nos possibilitaram a coleta dos dados e o alcance dos objetivos pré-estabelecidos.

Os 5 (cinco) professores (participantes desta pesquisa) são todos da área de Língua Portuguesa e atuam na rede pública de ensino do estado da Paraíba. Eles receberam um link compondo uma breve explicação sobre a pesquisa, e acesso direto ao questionário. Vale ressaltar que o questionário ficou disponível durante 3 (três) dias e que o participante tinha livre escolha de acessar ou não o link, assim como responder ou não ao questionário. Além disso, a responsabilidade de coleta de dados, isto é, de receber ou não as informações e/ou respostas foi única e exclusivamente dos pesquisadores.

Os dados foram analisados por meio da perspectiva da estatística descritiva, método que a própria plataforma do *Google Forms* disponibiliza. Cada resposta de nossos colaboradores foi razão de reflexão e discussão de modo imparcial, pois as questões abertas tendem a estimular um ponto de vista cooperativo e deixam o respondente mais à vontade, o que possibilita comentários e esclarecimentos mais críticos -reflexivos. É oportuno frisar que, por questões de ética na pesquisa, as identidades dos colaboradores não serão expostas. Nessa conjuntura, os denominamos como: professor "A", "B", "C", "D" e "E".

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

As tecnologias são produtos histórico-sociais por sempre estarem presentes na vida dos indivíduos e acompanharem a evolução dos mesmos, por meio das suas diversas necessidades sociais. Assim, conforme o homem evoluiu em seus aspectos intelectuais, as suas necessidades passaram a exigir o desenvolvimento de novas ferramentas para a sua manutenção, enquanto sujeito social. Assim sendo, Kenski (2007) afirma que:

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um

processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diversos equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias. (KENSKI, 2007, p. 15).

De acordo com a autora, as tecnologias se fazem presentes na vida do homem desde os primórdios de sua existência e tudo o que existe na sociedade pode ser considerado tecnologia. Diante disso, na idade antiga, ao produzir o fogo, os galhos de árvores, as pedras, a pele de animais, os ossos e outros utensílios para a caça de outros animais e, também, para afugentar ou aprisionar outros homens e/ou seres de outras espécies, os indivíduos estavam, na verdade, fazendo uso de tecnologias naturais àquele contexto social.

Na contemporaneidade, o conceito de tecnologia acaba, por vezes, sendo interpretado de forma equivocada e errônea, uma vez que, muitos ainda enxergam esse fenômeno direta e unicamente ligado às máquinas elétricas e à rede de internet. No entanto, não é considerado o fato de que tudo que existe ao nosso redor é tecnologia e que a internet é apenas um outro mecanismo que se junta às outras diversas tecnologias.

Portanto, no processo de evolução da humanidade, todas as esferas sociais foram ganhando novas proporções e as comunidades passaram a fazer uso de novas tecnologias, mais amplas, complexas e atrativas, que, nos dias atuais, estão muito marcadas nas nossas culturas, provocando “transformações na nossa maneira de pensar e de nos relacionarmos com as pessoas, com os objetos e com o mundo ao redor.” (ALVES; SOUSA, 2016, p. 45).

Assim, com o uso cada vez mais intensificado e com as constantes ampliações das ferramentas tecnológicas, surge a ideia de novas tecnologias que, de acordo com Kenski (2007, p. 25) “Caracterizam-se por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação.”

Com essa amplificação, é inegável que as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) estão chegando à esfera educacional e implicando nas modificações metodológicas de ensino. Dessa forma, é preciso entender que as práticas pedagógicas sofrem impactos, pois necessitam acompanhar as necessidades de uma comunidade que está cada vez mais inserida em uma sociedade digital.

Hodiernamente, a escola enquanto espaço físico já não é mais a única forma de ensino e o tradicional livro didático deixa de ser o único

meio de transmissão de conhecimentos. A era digital possibilita que os indivíduos estejam em constante contato com conteúdos que antes só era possível na escola. Nesse sentido, a escola, ao reconhecer as tecnologias digitais como ferramentas de ensino-aprendizagem, deixa de ser um espaço único de aprendizagem e passa a ir de encontro às metodologias obsoletas de ensino que não consideram, nem respeitam os contextos sociais dos alunos.

Segundo Xavier e Serafim (2020, p. 37):

[...] no contexto das TDICs, o processo de ensino-aprendizagem é, por natureza, interativo, o que requer um novo modelo de sistema educativo, baseado, principalmente, no conhecimento coletivo, colaborativo, rompendo, para tanto, com modelos tradicionais de ensino que se fincam em uma concepção mecânica de aprendizagem, vinculada à perspectiva de que o professor é o único detentor do conhecimento e o ato de ensinar é visto como uma atividade linear.

Logo, o uso das novas ferramentas digitais tem uma vasta fusão de possibilidades pedagógicas na sala de aula. Com isso, permite que o professor seja e se reconheça enquanto mediador do conhecimento e que, por meio dessas ferramentas, proporcione aulas mais dinâmicas, participativas, prazerosas e significativas, tanto para ele, quanto para os alunos, também, desafiando-os a aprenderem na sala de aula e fora da mesma.

Essa discussão acerca das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas também vem sendo tratada nos documentos normativos que regem a educação no Brasil. Dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que é preciso:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

À vista disso, a BNCC propõe que as tecnologias digitais devem adentrar à escola, e serem utilizadas com responsabilidade e equidade, permitindo a construção de conhecimentos significativos e construtivos. Essa importância da tecnologia aqui discutida, se torna mais visível mediante a crise pandêmica da COVID-19 que impossibilita a realização

de aulas presenciais. Tal dinâmica encaminhou os sistemas de ensino para a adoção de aulas remotas, mediadas, em muitos casos, pelas plataformas/mídias digitais. Esse ensino remoto, mesmo tendo algumas semelhanças com a educação a distância (EAD), não pode ser confundido como tal.

DISSONÂNCIAS E SIMILITUDES: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO

A educação a distância (EAD) no Brasil tem crescido assiduamente nos últimos anos. Tal evolução se dá pelo fato de as pessoas buscarem mais flexibilidade para estudar, não tendo tanta disponibilidade para estar presencialmente em uma sala de aula, pela incompatibilidade de horário com o trabalho, afazeres domésticos, entre outros fatores. Logo, as possibilidades interativas, a facilidade do acesso às aulas e conteúdos, assim como a emissão de diplomas com o mesmo valor do ensino presencial, têm conquistado com popularidade os brasileiros.

Consequentemente, com o surgimento da pandemia da COVID-19, houve a necessidade de se reinventar o ensino, já que, uma das restrições sanitárias para redução da contaminação do vírus *Sars-CoV-2* corresponde, pois, ao isolamento social, que inviabilizou as aulas presenciais. Assim como enfatizam Silva, Goulart e Cabral (2021, p. 420):

[...] fez-se necessária a implementação de políticas públicas que tenham planos de ação com o objetivo de que o direito ao ensino alcance a todos. O formato de ensino remoto emergencial foi inusitado e exigiu a reconfiguração dos e nos processos de ensino e aprendizagem, desencadeando propostas de ações, modos de relações, para professores, estudantes e para os demais profissionais do suporte técnico. [...] Com isso, os recursos tecnológicos se mostraram aliados ao sistema educacional sob a orientação docente, o que provocou impactos nos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o isolamento social distanciou toda comunidade, principalmente a escolar, que, diante da situação do caos para a saúde mundial, teve de se adaptar às novas estratégias de ensino que propunham assegurar a garantia ao direito à educação. À vista disso, destacamos que os recursos tecnológicos são a base dessas estratégias, o que desnudou de maneira crucial a realidade das escolas e do ensino público brasileiro.

Nesse contexto pandêmico, o ensino remoto e/ou ensino remoto emergencial surgiu como uma alternativa para promoção do processo de ensino-aprendizagem. Essa nova configuração de ensino é constantemente associada à EAD, no entanto, ambos são divergentes e apresentam, apenas, semelhanças que discutiremos a seguir.

O surgimento da Educação a Distância (EAD) no Brasil se deu no início do século XX, segundo Alves (2011). Há relatos históricos de que em 1904 o Jornal Brasil ofereceu um curso de datilografia por meio de correspondências. Nesse contexto, a prática passou a ser frequente entre os jornais da época e se propagou rapidamente entre a população.

No que concerne a esse enredo é somente por volta de 1996 que a EAD é normatizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED). Vale ressaltar que a EAD também foi consolidada por meio da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB – N° 9.394) de 20 de dezembro de 1996. Por conseguinte, hoje, temos uma definição mais ampla do que vem a ser a educação a distância, assim como sugerem Alves e Sousa (2016):

A EaD é, tradicionalmente, definida como sendo uma forma de ensinar/aprender, com recurso, o material impresso, ou através de comunicação eletrônica dirigida a indivíduos comprometidos com o processo de aprendizagem, num lugar e num tempo diferentes daqueles em que estão o educador ou educadores. Todavia, a definição tradicional de EaD tem sofrido modificações, à medida que os desenvolvimentos tecnológicos mais recentes vão criando novos desafios aos educadores, no sentido de (re) conceptualizar a ideia de escola e de aprendizagem ao longo da vida. (ALVES; SOUSA, 2016, p. 51)

Assim sendo, podemos destacar que essa modalidade de ensino ganhou grande popularidade no Brasil, principalmente, por se tornar uma alternativa para quem precisa de flexibilidade para estudar. Além disso, com os avanços tecnológicos, o ensino em EAD passou a ser ainda mais produtivo, pois se apropriou das ferramentas digitais para que o aluno pudesse participar de uma sala de aula sem sair de casa.

Isto posto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) norteiam atualmente o processo de ensino-aprendizagem nos moldes da EAD. Nessa conjuntura, os alunos através de um aparelho e/ou dispositivo conectam-se à internet e têm acesso aos conteúdos e à sala de aula virtual, que pode ser visualizada de qualquer local e a qualquer hora.

Já no que concerne ao ensino remoto, ele emerge no Brasil em 28 de abril de 2020 com o Parecer Nº 5/2020, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com a pandemia da COVID-19, essa ação foi necessária para orientar a educação nacional. Cabe dizer que, o documento citado está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que propõe nos artigos 32, 36 e 80, respectivamente, a proposta de EAD para o ensino fundamental, ensino médio e em todas as modalidades de ensino.

Assim sendo, podemos definir o ensino remoto e/ou ensino remoto emergencial como um conjunto de atividades, que, dentro de um ambiente virtual, podem ser idealizadas de modo síncrono e assíncrono. Vale ressaltar que ambos os termos citados anteriormente não correspondem a conectado e não conectado, pois o sincronismo relaciona-se à interação/comunicação, isto é, aluno e professor dialogam em tempo real.

À vista disso, podemos citar como exemplificação, o que acontece no *Google Meet* ou na aula presencial, na qual há predominância do sincronismo de comunicação. Por outro lado, não ter sincronismo significa que o aluno terá acesso a leituras e materiais impressos, o que pode ocorrer se o aluno estiver conectado ou não. Logo, o acesso aos conteúdos digitais, ler ou ver materiais em alguma plataforma, equivale à forma assíncrona, como por exemplo, mensagem via *WhatsApp*, e-mail, aula na tv, no rádio e exercícios desplugados.

Diante da abordagem posta, fica evidente que, as semelhanças existentes entre a educação a distância e o ensino remoto se dão exatamente pelo fato de ambas estarem interligadas aos ambientes virtuais e regidas pelas mesmas leis educacionais. No entanto, também é perceptível a dissonância que prevalece nessas modalidades de ensino, os conceitos podem até ser semelhantes, mas, a forma de aplicação e as limitações encontradas na estruturação de cada uma é bastante divergente.

Enquanto a EAD possui uma plataforma conceitualizada, portais e recursos que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, o ensino remoto diz respeito a estratégias didáticas e pedagógicas criadas para amparar os impactos causados na educação pela pandemia da COVID-19. Desse modo, os princípios do ensino presencial são marcantes e basicamente norteiam o ensino remoto, esta diferença, consideravelmente, é a mais explícita, pois a EAD possui um projeto sólido, criado, especificamente, para o seu formato que possui o intuito de facilitar o desempenho dos alunos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem.

É nesse sentido de consolidar informações e definir os conceitos, que abriremos uma discussão, a seguir, sobre o percurso que o letramento percorreu até chegarmos ao conceito contemporâneo de letramento digital.

LETRAMENTO DIGITAL: BREVES APONTAMENTOS

Chamamos de Letramento o conjunto de práticas sociais mediadas por meio da leitura e da escrita. Frequentemente, confunde-se letramento com alfabetização, mas ambos se diferem. O termo letramento deriva do inglês "*literacy*" e "[...] representa uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las." (SOARES, 2014, p. 21).

Já a alfabetização, é "o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção da escola." (KLEIMAN, 1995, p. 20). Ou seja, corresponde ao processo de aprendizagem das práticas de leitura e escrita.

Ainda nessa perspectiva, o letramento se interliga com a alfabetização, porém a diferença se dá exatamente pelo fato de o conceito de letramento ser mais abrangente, pois, nele, não se aprendem apenas os códigos linguísticos, uma vez que, se promove uma significação na leitura e na escrita.

Abreu (2012) aponta que os professores devem investir nos conceitos de letramento ou letramentos, com a finalidade de ampliar as visões dos alunos acerca da leitura e da escrita, pois:

Ao ampliar a visão de ensino de leitura e escrita para o conceito de letramento ou letramentos poder-se-ão balizar as ações didáticas do ensino de língua portuguesa que pretende que cada aluno possa utilizar as diferentes linguagens do ser humano para expressão do pensamento, das emoções, para organização e análise das informações recebidas atuando como cidadão crítico. (ABREU, 2012, p. 234).

Nessa conjuntura, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) definem o conceito de letramentos (plural), que contempla as mudanças sociais contemporâneas e conferem a uma pedagogia que entende as mudanças causadas pela geopolítica e sua colaboração para que haja a diversidade linguística e cultural. Assim sendo, "letramentos", para os autores supracitados, consiste numa pedagogia que amplia as possibilidades do

“mundo real”, isto é, situa o discente para usufruir de sua língua de forma proficiente, seja no trabalho, em cidadania ou na vida comunitária.

Portanto, letramentos (plural) engloba um conjunto de práticas que relacionam à leitura e à escrita de forma a contextualizar os mais variados modos linguísticos que não se aprisionam, apenas, ao texto impresso, por exemplo. Ou seja, nessa perspectiva, não são apenas os textos impressos que serão evidenciados, mas também, serão incluídos os textos nas modalidades tecnológicas, digitais. Ademais, tal proposta mesmo que pertinente, ainda é atualizada para a concepção de multiletramentos, isto é, a diversidade linguística e cultural projetada numa multiplicidade de canais, dentro da mídia, proporcionando a interação/comunicação entre os sujeitos sociais.

À vista disso, Rojo (2012) discute o conceito de multiletramentos defendendo que a sociedade está de modo constante em contato com diversas práticas sociais que se ampliam diariamente, conforme as necessidades sociocomunicativas e interacionais dos indivíduos, e isso exige, portanto, “diferentes capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p. 19).

Entretanto, um fator muito importante e relevante a ser observado é que, não é porque essas modernizações das práticas sociais estão muito marcadas socialmente e caracterizando a sociedade como “digital” que todos os indivíduos estão inclusos nessa nomenclatura. Da mesma forma, não é porque os textos e plataformas digitais que surgem e circulam na mídia virtual são ricos em diversas características que todos os indivíduos (escritores e/ou leitores) serão, imediatamente, capazes de produzi-los, lê-los, interpretá-los/compreendê-los e interagirem com eles.

Para que essa interação seja possível, é preciso, principalmente no que se refere à esfera digital, que os usuários detenham certo nível de letramento nesse contexto. Quanto a isso, Xavier (2011) define que esse tipo de letramento remete ao:

[...] domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins. [...] o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas. (XAVIER, 2011, p. 60).

Logo, o letramento digital é justificado pelo uso das múltiplas ações nas ferramentas digitais, uma vez que os usuários utilizam-se de mecanismos específicos àquele espaço para produzirem e estabelecerem discursos nesses ambientes virtuais. As ferramentas digitais representam um papel de grande relevância para o conceito de letramento digital, haja vista que as novas mídias virtuais estão veementemente mais presentes na vida dos cidadãos, favorecendo, por conseguinte, a troca de informações mediadas por textos ricos em diversidade linguística e semiótica.

Em seu estudo, Rojo (2020, p. 40) defende que multiletramentos e letramento digital não podem ser confundidos como iguais, haja vista que:

Os multiletramentos são os letramentos viabilizados pelo digital que, em geral, apresenta textos multimodais – viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) – e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto. [...] Já letramento digital – conceito mais antigo e mais abrangente – tem vários significados ligados aos letramentos na tecnologia digital.

Os multiletramentos são as diversas formas de leitura e escrita que expressam sentido. Assim, uma imagem, um vídeo, um áudio e outros, também são textos, e permitem a comunicação. Quanto ao letramento digital, este é a utilização desses elementos multimodais dentro de espaços digitais, é saber manuseá-los através das ferramentas tecnológicas. Diante disso, os textos multimodais, amplos e cheios de signos, são culturalmente frutos da evolução tecnológica e das necessidades de indivíduos que vivem em uma sociedade digital.

É de fundamental importância que as escolas passem a considerar o uso das ferramentas digitais como possibilidades pedagógicas, capazes de executar, na prática, o conceito dos (multi)letramentos. Na direção dessas ideias, a escola deve buscar, por meio dessas possibilidades, a construção de um aluno crítico-reflexivo, autônomo e responsável diante de práticas sociais desenvolvidas nessas ferramentas, ampliando o respeito e o reconhecimento às diversas culturas sociais. No entanto, “para a escola valer-se disso, é preciso acesso e conexão do alunado e o(a) professor(a) saber trabalhar com essa realidade multimodal e multiletrada para dar aulas e, finalmente, saber como envolver os(as) alunos(as) nisso.” (ROJO, 2020, p. 42).

Diante disso, o artefato das tecnologias se tornou evidente e essencial durante a pandemia do novo Coronavírus, uma vez que as escolas

tiveram que se mobilizar para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem do alunado. Mas “O problema foi a escola achar que bastava a videoaula ou a passagem da aula, como se fosse presencial, para o online.” (ROJO, 2020, p. 43).

Precisamos criar a consciência de que as práticas educativas em ambiente presencial e virtual são diferentes e requerem práticas pedagógicas como tal, pois não é apenas uma mudança de lugar, mas de práticas. Portanto, essas práticas tornam-se instrumentos de promoção de saberes que ampliam as capacidades dos alunos. Do mesmo modo, os sistemas educacionais devem promover o incentivo à ampliação das práticas pedagógicas dos professores para que possam estar em constante flexibilidade, considerando e respeitando as particularidades de cada turma/aluno.

METODOLOGIAS ATIVAS: O ALUNO E A AUTONOMIA

As metodologias ativas representam um conceito amplo para o meio educacional. Esse conceito se refere às múltiplas possibilidades de ensino que o professor pode utilizar para favorecer a aprendizagem dos alunos baseada na autonomia, incentivando-os a superarem locais e sociais dos contextos em que estão inseridos. Dessa forma:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagens, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

Diante dos novos contextos sociais, a educação, em todos os níveis, está recebendo alunos de diversas culturas e que estão, cada vez mais, inseridos na cultura digital. Portanto, são alunos que sentem a necessidade de aulas mediadas por metodologias inovadoras, divergentes das tradicionalistas. Nesse sentido, as metodologias ativas exigem que as práticas de ensino sejam desenvolvidas pensando nas experiências e nos conhecimentos prévios/extraescolares dos alunos. Assim:

[...]Essas metodologias são um conjunto de práticas pedagógicas com o intuito de adaptar a aprendizagem escolar para as necessidades e características do século XXI, o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem,

tendo espaço para planejar seu próprio trabalho, compartilhando com o professor a responsabilidade pelo seu aprendizado. (DIAS et al., 2021, p. 28).

De acordo com os autores, essas novas práticas pedagógicas de ensino devem considerar o professor como mediador e considerar o aluno enquanto o foco da aprendizagem. Esse ato favorece a contribuição na construção de alunos ativos, críticos, reflexivos e autônomos diante de sua própria aprendizagem. Por conseguinte, na obra *Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias*, Silva (2020) apresenta algumas características das metodologias ativas de ensino. Vejamos:

Figura 1: Características das Metodologias Ativas.



Fonte: Silva (2020, p. 13).

Conforme o autor, as metodologias ativas são permeadas por muitas características, assim como demonstrado na figura acima. Essas características permitem que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma mais dinâmica e participativa pelos discentes, bem como, ajuda o professor a inovar em suas aulas. Contudo, é necessário que se planeje, pois essas metodologias, para serem válidas, carecem de que haja objetivos pré-estabelecidos a serem alcançados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que diante dos novos contextos sociais a educação deve ter uma visão ampliada e inovadora do ensinar. Diante disso, os profissionais da educação devem promover a cultura de uma educação integral, que consiste em preparar o aluno em todos os aspectos (físicos, afetivos, sociais, emocionais etc.) para a vida em sociedade, considerando as suas diversas realidades, pois:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Dessa forma, entende-se que o aluno passa a ser enxergado com outros olhares, não é mais visto como sujeito passivo, considerado uma “máquina de depósito de conteúdo”, mas enquanto sujeito que deve ter vez e voz na construção da sua aprendizagem, já que, isso “[...] implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendido verdadeiro do objeto ou do conteúdo.” (FREIRE, 2011, p. 67).

Diante do exposto, para que as metodologias ativas estejam mais presentes nos currículos escolares e nas práticas desenvolvidas pelos discentes, é essencial que estes estejam dispostos à inovação. Ainda, cabe salientar que, mesmo o uso das TDIC não sendo obrigatório para a implantação dessas novas metodologias de ensino, elas são importantes e complementares.

Diante disso, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem mediar novas sistemáticas de ensino e de aprendizagem, com a oferta de diversas plataformas digitais, como: *Meet*, *Mentimeter*, *Wordwall*, *Padlet*, entre outras, que possibilitam tanto desafios, como aprendizagem aos usuários. Contudo, algumas problemáticas para que isso se faça real é a disparidade no acesso de alunos e/ou professores a essas plataformas; o não letramento digital, a falta de formações para os professores, entre outros fatores que dificultam um trabalho pedagógico alinhado a esse panorama.

A seguir, apresentamos um levantamento acerca dos impactos que o ensino remoto causou na sistematização de aulas/procedimentos metodológicos na disciplina de língua portuguesa, a partir da análise dos relatos de professores da rede pública de ensino da Paraíba.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Retomando informações iniciais sobre esta pesquisa, destacamos que, o levantamento de dados deu-se a partir de um questionário com 5 (cinco) questões subjetivas, elaboradas na plataforma **Google Forms**, e encaminhadas aos 5 (cinco) professores de Língua Portuguesa. Dentre esses colaboradores, identificamos que: “A”, “C” e “E” são servidores efetivos e pós-graduados (especialização); já “B” e “D” são servidores contratados e pós-graduandos. Pensando na melhor forma de disponibilizar o questionário para os colaboradores, optamos pelo envio do link de acesso por meio do aplicativo de mensagens **WhatsApp**, pela agilidade que essa plataforma oferece nas relações sociocomunicativas. Os resultados obtidos na coleta de dados são, pois, apresentados a seguir.

Neste ponto, organizamos em uma tabela os relatos dos professores acerca dos impactos que a COVID-19 causou às aulas de LP. Ressaltamos que as respostas obtidas foram mantidas conforme originais. Nesse caso, não houve correção de nenhuma natureza (ortográfica, gramatical, entre outras). Vejamos:

Tabela 1: Quais os impactos que a COVID-19 causou nas suas aulas de Língua Portuguesa?

Professor A: “O maior deles foi a necessidade de adequar as metodologias para que, de algum modo, os estudantes pudessem aprender, e não apenas cumprir as tarefas com foco restrito em nota.”
Professor B: “Principalmente afetou a concentração dos alunos. Dessa forma o ensino teve que ser reconstituído.”
Professor C: “Muitos, principalmente o diálogo e o não acesso de muitos alunos às ferramentas digitais.”
Professor D: “O afastamento social, que impossibilitou o contato entre toda a escola, principalmente professores e alunos. A interação, de certa forma, foi prejudicada, embora tenhamos o alcance a uma parcela de alunos pelo Google Meet, mas dificultou muito.”
Professor E: “Causou, principalmente, defasagens nas competências de leitura e escrita que vão desde a decodificação ao processo de produção de sentidos.”

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao observarmos as respostas detalhadas na tabela 1, detectamos o quão difícil tem sido para os docentes das escolas públicas de nosso país todas essas situações relatadas que influenciam diretamente no desenvolvimento de suas aulas. A escola teve que se reinventar e, de modo avassalador, a educação teve que ser mediada pelas tecnologias.

Isto posto, podemos resumir as respostas obtidas com o pensamento de que o processo de ensino-aprendizagem ficou altamente comprometido.

Notamos que os professores descrevem uma realidade de difícil adaptação, principalmente, no que se refere a interação e aprendizagem por deleite. Reiteramos que, com o isolamento social veio também uma crescente margem de desinteresse por parte do alunado. Logo, o que já era fatigante para o docente e o aluno em aulas presenciais seguiu sendo ainda mais nas aulas remotas. Diante do exposto, resta-nos, apenas, um fato construtivo: o reconhecimento de que o professor exerce um trabalho árduo e, em boa parte das vezes, é desdenhado.

Nesta segunda etapa, abrimos uma discussão sobre as dificuldades encontradas por cada professor. É uma fase da pesquisa que consideramos expor um alto nível de emotividade, por parte dos colaboradores. Avaliemos:

Tabela 2: Quais as dificuldades encontradas por você enquanto professor de Língua Portuguesa no ensino remoto?

Professor A: "Creio que deveríamos dispor de mais recursos custeados pelas Redes de Ensino, como notebook ou tablet. Isso ficou, em diversas realidades, sob a responsabilidade do próprio professor."
Professor B: "A maior dificuldade é o déficit de atenção desses alunos que se maximizaram durante o período remoto."
Professor C: "A maior dificuldade foi alcançar e envolver todos os alunos nessa realidade."
Professor D: "A principal é o acesso para todos!!! A desigualdade entre os alunos é uma gigantesca preocupação, pois a maioria dos meus alunos não tem celular nem espaço suficiente para acessar as aulas on - line. Além dessa dificuldade, a instabilidade dos provedores de internet é outro ponto que em algumas situações tem prejudicado o encontro entre aluno e professor."
Professor E: "As principais foram: falta de acesso dos alunos às ferramentas digitais; falta de investimento e apoio aos professores em ferramentas digitais e formação continuada."

Fonte: Dados pesquisa (2021).

Nesta segunda tabela, as respostas dos professores apontam os pontos cruciais de suas jornadas. Dentre as principais dificuldades relatadas estão: o não acesso a ferramentas tecnológicas digitais e o não acesso à internet por alguns alunos e professores que, quando têm, é inconsistente, impossibilitando-os de participarem das aulas síncronas; falta de investimento pelo poder público e a falta de formações para nortear os

professores à utilização das principais plataformas e a inovarem suas metodologias de ensino.

Evidencia-se, também, nas respostas, um certo grau de expressão emocional, pois, os professores relatam uma falsa democratização quanto ao acesso às aulas mediadas pelas ferramentas digitais. Os profissionais fazem apontamentos que nos permitem entender que as aulas, nas suas realidades, não são padronizadas, e isso manifesta, de modo mais marcante, a exclusão de muitos alunos das aulas que ocorrem através das plataformas digitais.

Posteriormente, a tabela, a seguir, mostra o que os participantes da pesquisa reconhecem sobre a prática do letramento digital e a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Notemos:

Tabela 3: O que você sabe sobre letramento digital?

<p>Professor A: “Sei apenas os conceitos básicos, assimilados em formações continuadas. Na prática, também conseguimos compreender a diferença que faz o letramento digital nas exigências do ensino remoto.”</p>
<p>Professor B: “O letramento digital diz respeito às práticas de leitura e produção de textos a partir do ambiente digital e como o uso social pode se adequar às ferramentas de web.”</p>
<p>Professor C: “Letramento digital se refere à leitura e à produção de textos utilizando ferramentas digitais, computadores, notebooks, tablets, celulares.”</p>
<p>Professor D: “Acredito que o letramento digital é a capacidade de uma pessoa procurar desenvolver no que se refere às habilidades de ler e escrever em ambientes virtuais, que são oportunizados pela tecnologia. É uma forma de saber ‘navegar’ com a leitura e a escrita em barcos ainda desconhecidos, capazes de fazer o sujeito remar em mares de aprendizagens novas e inovadoras.”</p>
<p>Professor E: “Entendo que é cada vez mais urgente que o professor de língua materna incorpore em suas aulas os gêneros que circulam nos meios digitais, pois isso possibilita a apropriação do aluno a novas modalidades da comunicação.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De modo geral, as respostas, expressam um determinado conhecimento acerca do que vem a ser o letramento digital e como essa prática social se manifesta. Elas apontam para a importância desse conhecimento e dessa prática social em ambiente digital para que se flua o ensino e a aprendizagem nesse período de aulas mediadas com o auxílio das ferramentas digitais, em contexto pandêmico.

Nesse sentido, retomando aos aspectos do letramento digital podemos considerar que, os colaboradores, entendem como uma prática, que

tem a possibilidade de nortear os estudos da leitura e da escrita para além da de/codificação das informações, pois ampliam as capacidades leitoras dos indivíduos, haja vista a grande evidência dos aspectos multimodais e semióticos dos textos na esfera digital. Dentro desse contexto, vale ressaltar que o conhecimento e a prática do letramento digital não são universais. Ainda há muitos indivíduos que não evidenciam esses conhecimentos. Além disso, temos muitos professores com resistência ao uso das tecnologias em sala de aula e, também, há a defasagem de equipamentos nas escolas, bem como o não acesso à internet.

Na próxima tabela, propomos direcionar os argumentos de nossos colaboradores acerca das informações/encaminhamentos pedagógicos que situam o fazer docente. Averiguemos:

Tabela 4: Houve alguma capacitação para que você realizasse aulas fundamentadas a partir das ferramentas digitais de ensino, algum direcionamento pedagógico? Justifique.

Professor A: "Sim. A secretaria de educação ofereceu capacitação para o Ensino Remoto, com ênfase em ferramentas digitais."
Professor B: "Sim, tivemos uma capacitação de utilização de recursos e ferramentas onlines."
Professor C: "Sim, tivemos uma capacitação de utilização de recursos e ferramentas onlines."
Professor D: "No início, não, visto que fomos pegos de surpresa, de uma forma impactante. Mas a escola, com apoio da Secretaria de Educação tem buscado parcerias com a Foco Consultoria e, também, através dos encontros pedagógicos bimestrais, para refletirmos pontos estratégicos, como a flexibilização de habilidades e/ou como avaliar os alunos no ensino remoto etc., no que se refere a entendimentos dessa realidade não esperada por todos envolvidos na educação."
Professor E: "Não. Eu, por conta própria, realizei pesquisas e através de colegas de trabalho, conheci novos aplicativos e plataformas educacionais de jogos de aprendizagens, por exemplo."

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De forma explícita, houve sinceridade por parte dos colaboradores, principalmente quando os professores "D" e "E" assumem terem buscado de modo autônomo uma maneira de adaptar as suas aulas ao modo remoto. Sabemos que o ensino remoto não deve ser amparado de um todo no modelo presencial, no entanto, muitas escolas e secretarias educacionais estiveram sem um norte, isto é, preservando numa categoria de ensino totalmente emergencial práticas efetivas das aulas presenciais.

Dessa forma, é notório que cada escola, comunidade, secretaria agiu de forma diferente acerca da realidade e emergência do ensino remoto. Isso fica evidente a partir das respostas dos sujeitos desta pesquisa. Ao mesmo momento que os colaboradores “A”, “B”, “C” e “D” expõem que as suas escolas/secretarias procuraram oferecer subsídios formativos e direcionamentos para esse contexto, o colaborador “E”, explicita que teve que aprender por iniciativa própria e de outros colegas. Isso sustenta o argumento de que “não estamos no mesmo barco”, estamos diante de realidades divergentes.

Dessa forma, na última tabela oferecemos espaço para que os colaboradores relatassem sobre o uso de ferramentas digitais após o período de ensino remoto. Observemos:

Tabela 5: Você acredita que as ferramentas digitais estarão mais presentes no espaço escolar após o período pandêmico? Aponte um ponto de força e um ponto de fragilidade quanto a essa perspectiva.

<p>Professor A: “Sim. É o legado que a pandemia nos deixa. Ponto forte: ampliar as possibilidades no ensino. Ponto de fragilidade: o pouco acesso a Internet pelos estudantes.”</p>
<p>Professor B: “Sim, aponto de forma positiva a facilidade por meio desses recursos de tornar o caminho da aprendizagem algo mais leve e lúdico. Ressalto de forma negativa, os meios que não são atrativos ao quesito educacional e que podem desviar do propósito.”</p>
<p>Professor C: “Acredito que sim. Um ponto de força é que se torna muito fácil trabalhar com os alunos e propor atividades porque já são nativos digitais. Uma fragilidade consiste na falta de ferramentas digitais, que muitos alunos ainda enfrentam. Isso de certa forma os exclui desse contexto.”</p>
<p>Professor D: “Essas ferramentas trarão um acarretamento positivo para acompanhar o professor em sua prática, claro que não se pode excluir outras ferramentas já existentes no percurso docente, mas a tecnologia vem para somar no processo de ensino/aprendizagem, visto que nossos alunos estão imersos nessa perspectiva digital. Como ponto frágil, destaco a importância urgente de formações continuadas para os professores, principalmente para aqueles que têm tido bastante dificuldade para se familiarizar com tais ferramentas, como também investir na formação do letramento digital dos alunos pois, embora sejam nativos digitais, precisam aprender a navegar nesses espaços já visitados por eles, mas de forma limitada.”</p>
<p>Professor E: “Tenho minhas dúvidas se isso vai acontecer, porque na verdade não houve investimento em ferramentas digitais. Acredito que vai ficar, como sempre, a cargo do professor, que precisou “carregou o ensino remoto nas costas”. Na minha realidade, com o início do ensino híbrido, não constatei nenhuma evolução nesse sentido.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Diante desse questionamento, podemos observar que os colaboradores “A”, “B”, “C” e “D” acreditam na presença mais acentuada das ferramentas digitais após o ensino remoto, justificando a importância dessas ferramentas como mediação para o processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, a resposta do colaborador “E” diverge das demais, apontando para a falta de “investimentos em ferramentas digitais” e afirmando que isso continuará implicando em sua não utilização em ambiente presencial.

Ademais, os colaboradores expõem pontos de força e de fragilidades no que se refere ao uso das ferramentas digitais no ensino. Quanto a isso, “A”, “B”, “C” e “D” apontam, como ponto de força, as possibilidades pedagógicas; “E” não aponta pontos de força. Referente às fragilidades, “A” e “C” destacam o não acesso à internet/ferramentas digitais por parte dos alunos, “D” aponta para o fato da urgência de formações sobre o letramento digital para professores e alunos, “B” destaca que essas ferramentas, quando não utilizadas de forma correta, fogem do real propósito e “E” ressalta que, dentro de sua realidade, não enxerga isso como realidade após o ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos nesta pesquisa investigar como as ferramentas digitais impactaram no ensino de Língua Portuguesa e como o letramento digital se situa nessa nova prática social, que é o ensino remoto. Para tal, desenvolvemos um questionário no *Google Forms* com 5 (cinco) questões abertas que foram respondidas por 5 (cinco) colaboradores, professores de LP, atuantes na rede pública de ensino da Paraíba.

O percurso teórico-metodológico por qual seguimos foi orientado pelo tema “*Letramento digital versus ensino remoto: relatos de 5 professores sobre o ensino de Língua Portuguesa*”. Desse modo, a partir da análise realizada com fragmentos de referências autorais e a partir dos relatos dos colaboradores, explícitos nesta pesquisa, constatamos que o ensino remoto em tempos pandêmicos implica em diversas desigualdades e dificuldades, principalmente diante do acesso à internet e utilização das ferramentas digitais.

Todavia, ressaltamos, aqui, a importância do conhecimento sobre o letramento digital assim como da realização da democratização ao acesso à internet e ferramentas digitais com a finalidade de se assegurar o uso do digital de forma pragmática em salas de aulas presenciais ou remotas. Também, defendemos a importância da utilização de metodologias

ativas como oportunas à construção integral do alunado, dando-lhes autonomia na construção do conhecimento crítico-reflexivo.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que contemplem a importância de práticas de (multi)letramentos e metodologias ativas para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais proficiente de língua materna, considerando os diversos contextos sociais. Por fim, aspiramos que esta pesquisa venha a contribuir com inquietações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros trabalhos científicos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. T. T. V. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva dos letramentos. In: _____. SIMÕES, D. **Língua Portuguesa e Ensino**: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash Editora, 2012.

ALVES, L. **Educação à distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2011. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2021.

ALVES, T. A. da S.; SOUSA, R. P. de. Formação para a docência na educação online. In: SOUSA, R.P. *et. (Orgs.)*. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. [Online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, 228 p.

BACICH, Lilian; MORAN, José M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf. Acesso em: 15 de out. 2021.

DIAS, M. F. R. *et al.* Metodologias ativas no ensino público: desafios e perspectivas. In: ZAKOVICZ, I. C. de B. (Org.) **Metodologias ativas** [livro eletrônico]. Curitiba: Ducere Convicções Editora e Consultoria Educacional, 2021, p. 22-43.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. -5. ed. -São Paulo: Atlas 2003.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. M. (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

SILVA, A. J. de C. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: UFLA, 2020, 69 p.

SILVA, J.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2021, p. 407–423. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14238>. Acesso em: 17 de out. 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico**, 2011, p. 3–14. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>. Acesso em: 23 de set. 2021.

XAVIER, M. M.; SERAFIM, M. L. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico** [livro eletrônico]. 1. Ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, 132 p.

INSERÇÃO NO MUNDO LETRADO NO AMBIENTE ESCOLAR: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE SUA PROFESSORA ALFABETIZADORA?

Larissa Naiara Souza de Almeida

Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, almeidalarissa2011@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as percepções das crianças sobre as ações didáticas elaboradas pela sua professora para o desenvolvimento de suas aprendizagens relacionadas à leitura e escrita. A pesquisa qualitativa teve seus dados coletados por meio de entrevistas. Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram crianças, de uma escola pública, da periferia, de Fortaleza, matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi fundamentada teoricamente nos estudos sobre alfabetização e letramento, Soares (1998, 2011, 2021), Soares e Batista (2005), Kleiman (2009) etc. Dos resultados obtidos, pode-se destacar que os alunos “atribuem” características tradicionais à prática pedagógica de sua professora, como por exemplo, ensino livresco, a ausência de metodologias variadas, a falta de uma maior organicidade da prática pedagógica, a desvalorização de qualquer posicionamento dos educandos sobre os conteúdos, a ausência de um ensino sistemático que privilegie as especificidades do sistema de escrita alfabética, sendo assim, essa prática pedagógica não proporciona a dimensão social do aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, o alfabetizar letrando, pois, esses conhecimentos são direcionados exclusivamente para a prática de resolução de atividades do livro didático. Conclui-se, que as práticas pedagógicas direcionadas pela professora em questão dificultam a promoção de aprendizagens que tornariam os alunos sujeitos letrados capazes de interagir com a escrita em todas as suas possibilidades do contexto social. Tal postura requer por parte da docente um direcionamento mais amplo do seu ensino para valorização da cultura escrita em consonância ao respeito das necessidades dos educandos.

Palavras-chave: prática pedagógica, aprendizagem, alfabetização, letramento, crianças.