

Micheli Rosa
Marieli Rosa
Cindy Mery Gavioli-Prestes
Organizadoras

Língua Portuguesa e Ensino

Letramentos, discursos
e práticas sociais

Texto e Contexto
EDITORA

The background features a white surface with various abstract elements. In the top left, there are overlapping shapes in blue, dark green, and tan. In the top right, a grey square contains faint, sketchy lines. The bottom of the page is decorated with a large, light grey circle on the left, and several overlapping rectangles in blue, dark blue, and tan on the right. Faint, sketchy lines are also scattered across the lower half of the page.

Língua Portuguesa e Ensino

Letramentos, discursos
e práticas sociais

Copyright © 2026 by Micheli Rosa, Marieli Rosa e Cindy Mery Gavioli-Prestes
Todos os direitos reservados às organizadoras

Capa, projeto gráfico, diagramação e revisão final de edição: Equipe Texto e Contexto Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Língua portuguesa e ensino [livro eletrônico] :
letramento, discurso e práticas sociais /
organização Micheli Rosa , Marieli Rosa , Cindy
Mery Gavioli-Prestes. -- Ponta Grossa, PR :
Texto e Contexto Editora, 2026.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-6080-119-6

1. Letramento 2. Gramática 3. Formação
docente - Metodologias ativas 4. Língua portuguesa -
Estudo e ensino I. Rosa, Micheli. II. Rosa, Marieli.
III. Gavioli-Prestes, Cindy Mery.

26-383929.0

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Estudo e ensino 469.07

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Texto e Contexto Editora
www.textoecontextoeditora.com.br
contato@textoecontexto.com.br
Tel. (42) 98883-4226

SUMÁRIO

6

Apresentação

7

Gestos de leitura: o sujeito-leitor no movimento da linguagem

Alexandre Sebastião Ferrari Soares

Grasieli Canelles Bernardi

26

**Uma proposta didática a partir da gramática sistêmico-funcional
no ensino de língua portuguesa**

Marieli Rosa

Micheli Rosa

46

**Letramentos de reexistência no ensino de língua portuguesa: o
funk consciente como prática discursiva**

Luíza Bedê

62

Ler o sertão, ler o mundo: experiências de leitura literária na EJA

Mayara de Andrade Calqui

79

**Concepções de linguagem em políticas linguísticas para a
educação de jovens e adultos: o sudeste brasileiro em foco**

Dâmaris da Silva Alves

Leilane Moraes Oliveira

96

**O trabalho com a leitura retórico-discursiva no ensino de língua
portuguesa: um estudo a partir de vídeos do Tiktok**

Renata Cristina Vieira Reis

Jairo Venício Carvalhais Oliveira

113

**Prática pedagógica pela perspectiva dos estudos críticos do
discurso: o Caso de Rute**

Micheli Rosa

Marieli Rosa

130

**Literatura infantojuvenil e memória histórica: uma análise da
obra *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak**

Ricardo Hiroyuki Shibata

Aline de Fátima Rebeschini

149

**Linguística forense e o ensino de língua portuguesa: percursos
didático-metodológicos**

Micheli Rosa

Marieli Rosa

167

Sobres os autores

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o primeiro volume da obra “Língua Portuguesa e Ensino: Letramentos, discursos e práticas sociais”. Este E-book é o amadurecimento de uma jornada de afeto, respeito e emancipação crítica compartilhada pelas organizadoras.

Ao longo dos últimos anos, as organizadoras desta obra trilharam um caminho intenso de diálogo sobre o rumo da Educação brasileira e, em especial, da disciplina de Língua Portuguesa. Entre os debates, trocas de ideias e pesquisas realizadas em conjunto, consolidou-se um espaço de partilha de saberes que agora se materializa na publicação destas páginas.

Este volume é a construção coletiva e o compromisso comum com a Educação brasileira. Como pontua Paulo Freire, o processo é dialógico de libertação “ninguém se liberta ou educa sozinho”. Sendo assim, os capítulos aqui reunidos foram organizados para oferecer ao leitor uma visão crítica sobre a conexão entre a linguagem e sociedade e, principalmente, como pode ser operacionalizada no Ensino de Língua Portuguesa.

Dessa forma, os artigos reunidos desafiam a visão tradicional do ensino, propondo um olhar crítico sobre como os sujeitos se constituem e resistem por meio dos discursos. O leitor encontrará discussões que cruzam as fronteiras da sala de aula: desde os letramentos de reexistência no Funk e as novas práticas de leitura no TikTok, até o protagonismo feminino em canções e a análise discursiva crítica da violência contra a mulher.

Contempla ainda a educação de jovens e adultos (EJA) e a linguística forense, reafirmando que ensinar língua portuguesa é, antes de tudo, capacitar o estudante para ler o mundo e agir sobre ele.

Desejamos que estas páginas sejam um convite ao diálogo e que a paixão que moveu nossa colaboração ao longo destes anos chegue até você, leitor.

GESTOS DE LEITURA: O SUJEITO-LEITOR NO MOVIMENTO DA LINGUAGEM

Alexandre Sebastião Ferrari Soares

Grasieli Canelles Bernardi

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita, habilidades fundamentais ao ser humano em desenvolvimento, solicitadas pelo ensino formal, requerem interação entre as partes que as envolvem, uma vez que esta impulsiona sentidos, experiências e aprendizagens. “A linguagem acontece na interação entre sujeitos, e não isoladamente. Ela organiza discursos conforme as intenções e o contexto sócio-histórico no qual os sujeitos se inserem (Rosa, 2012, p. 4).

Antigamente, o que prevalecia em sala de aula era uma escrita desprovida de função social, só para verificar aspectos ortográficos e gramaticais. No entanto, o professor aponta a escrita como instrumento de intervenção social, pois a produção textual, ensinada nas instituições escolares, conforme os PCNs (Brasil, 1998), deve atender às demandas sociais, responder a propósitos comunicativos, contextualizada com as diferentes condições de produção. Mas o trabalho com formação continuada faz-se fundamental para auxiliar os professores na compreensão teórico-metodológica do ensino a partir do texto (Rosa, 2012, p. 6-8).

“Leitura em sala de aula, desenvolvimento de habilidades de leitura, formação do leitor e estratégias de leitura têm sido temas recorrentes na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil desde o início dos anos 80 do século XX.” (Lopes-Rossi, p.06, 2021).

Rosa (2012, p. 12) salienta que não se justifica o ensino da Língua Portuguesa focado apenas na gramática normativa ou textos- pretextos. Trabalhar com o texto deve levar em conta suas condições de produção (quem produz, para quem, como, onde, por quê, quando, para circular

em que veículo, em qual suporte), atribuindo sentido e compreendendo a função social da língua, o que não implica desconsiderar a gramática, pois é essencial para compreensão das regras que normatizam a língua e organizam o texto. “É na interação que o sentido se estabelece e seu caráter ideológico se impõe. Logo, a interação, além de ser momento de constituição de sujeitos e sentidos, é também quando os diálogos se constituem por meio do discurso (Costa-Hübes, 2012, p. 05-07).”

A BNCC (Brasil, 2018) expande os objetos de leitura para além dos gêneros impressos já institucionalizados pela escola, incluindo gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Então, considera também as produções de linguagem elaboradas e relacionadas pelas atuais tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma que “se podem articular didaticamente as dimensões para o tratamento das práticas leitoras, as habilidades de leitura, os objetos de conhecimento, os gêneros discursivos” (Lopes-Rossi, 2021, p.06-07).

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, encaminha-se por perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Há filiação teórica ao Círculo de Bakhtin em passagens sobre concepção de texto e de gêneros discursivos. A BNCC ainda traz considerações acerca do contexto contemporâneo e da demanda que a escola tem de ajustar a seu currículo as linguagens midiáticas e digitais, bem como seus modos de funcionamento, a partir de quatro eixos: oralidade, leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Estas se efetivam por gêneros discursivos que se disseminam em cinco campos de atuação social: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, atuação na vida pública, jornalístico-midiático, artístico literário (Lopes-Rossi, 2021, p. 08).

Lopes-Rossi (2021, p.13), citando Bakhtin (2013), aponta que, “como fenômeno sócio-histórico, todo texto é uma manifestação linguística que não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos.”

Outros componentes linguísticos como mecanismos de coesão referencial e coesão sequencial, recursos linguísticos, estrutura sintática e vocabulário, conforme estudos bakhtinianos, não podem ser deixados de lado na leitura e na produção de gêneros discursivos, e também não podem ser tomados na escola como unidades da língua, descontextualizadas, sem entonação de expressão e de autoria. Devem ser trabalhados como formas com sentidos na esfera de produção e nas relações dialógicas do enunciado (Lopes-Rossi, 2021, p. 13).

A BNCC (Brasil, 2018, p. 71) diz que a compreensão textual se configura “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos”. Relaciona 58 habilidades de leitura, explicitando aspectos cognitivos no processo de leitura: estratégias de leitura, inferência, sumarização, processos de resolução de problemas, planejamento e monitoração da compreensão, levantamento de hipóteses, acionamento de conhecimentos prévios. Assim, se subentende a filiação teórica com abordagem sociocognitiva de leitura (Lopes-Rossi, 2021, p. 15).

As atividades de leitura contribuem para que o leitor interprete as implicações de sentido das intertextualidades, já que não são de graça. Para a autora, toda compreensão provoca resposta, mesmo que não imediata ou explícita, estabelecendo ligações também com enunciados futuros. O sujeito se constitui no contexto social, reage e responde, participa do diálogo social, tudo ao mesmo tempo. O leitor, necessita perceber outros enunciados que o texto ecoa, como o tema do texto se configura no contexto sócio-histórico da situação enunciativa e o autor se posiciona, como a construção do texto foi pensada para a enunciação do autor, conforme o propósito comunicativo do gênero (Lopes-Rossi, 2021, p. 15).

No entanto, aponta-se Fiorin (2006) para explicar que intertextualidade se refere a relações entre textos materializadas linguisticamente, tipo de relação dialógica restrita. A interdiscursividade é a relação entre enunciados não materializada nos textos. Retoma-se Pereira (1998) para

dizer que a intertextualidade pode ser também não verbal, observada em textos, canções, obras de arte, detalhes arquitetônicos, cuja compreensão requer conhecimentos prévios do leitor.

Assim, ensinam-se *estratégias* metacognitivas de leitura, uma vez que as habilidades referem-se a tipos de processamento da informação (compreensão) e a comportamentos durante a leitura que ocorrem por processo automático, sem que o leitor pense sobre o que está fazendo e o porquê. Logo, as 58 habilidades de leitura relacionadas pela BNCC devem ser entendidas como prática constante e organizada de muitas estratégias metacognitivas de leitura (Lopes-Rossi, 2021, p. 19).

Então, quando sujeitos e discursos se entrecruzam, os diálogos se fortalecem (ideologicamente), e os sentidos podem se tornar algo além do “comum”. Então, que gestos de leitura (e escrita), à luz de teorias afins, são emergentes quando se trata de ensinar a ler, levando-se em conta as condições sócio-históricas e culturais dos leitores (interlocutores) e o uso da linguagem por estes de forma efetiva e não apenas para cumprir tarefas?

A linguagem acontece na interação entre sujeitos, organizando discursos conforme propósitos e contextos sociais, históricos e culturais, onde acontecem as experiências e as aprendizagens. Logo, estudar, a partir de gestos de interpretação, é importante para reconhecer o funcionamento do processo de leitura que faz mais sentido aos leitores em seu desenvolvimento. Busca-se entender como contextos de leitura vêm se mostrando para reconhecer práticas consistentes aos leitores; elencar autores e obras que possam auxiliar na compreensão desta produção; destacar propostas de ensino e aprendizagem da linguagem através das quais os leitores possam reconhecer a sua prática de leitura.

Para tanto, este artigo reflete sobre as abordagens teóricas que tratam do ensino/aprendizagem da leitura, em âmbito discursivo, a fim de estabelecer perspectivas e percursos didáticos que atendam ao uso da linguagem (pelo viés do leitor).

Esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, uma vez que aborda uma temática já estudada, buscando refletir, por meio de teóricos e as suas respectivas abordagens, diferentes perspectivas de processos de leitura. O enredo teórico passou por concepções cognitivas, de letramento, textuais e discursivas, a partir de autores cujas teorias são reconhecidas quando se trata de pensar a leitura, a fim de constituir um percurso de como o processo de leitura foi pensado ao longo dos anos. Para tanto, acolhe-se uma perspectiva de abordagem da leitura partindo da interação com materialidades linguísticas/textuais, uma vez que ela possibilita ao autor, ao texto e, principalmente, ao leitor uma não hierarquização do processo quanto aos gestos de interpretação. Essa perspectiva desloca a centralidade da autoria e da intencionalidade para reconhecer a leitura como lugar de produção de sentidos em meio a condições de dizer historicamente determinadas. A leitura, assim compreendida, constitui-se na relação com a opacidade da linguagem, na qual o sentido não está dado, mas se produz na interlocução entre o já-dito e o que pode ser dito.

ENTRE LEITURAS E GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

A fim de contextualizar algumas perspectivas de leitura ao longo dos tempos como base para este estudo, trazem-se abordagens de autores cujas teorias são referências para auxiliar neste percurso.

A abordagem cognitiva, ressaltada por Jean Piaget (1978), propõe que a leitura, quando a criança começa a relacionar símbolos a significados e inferir sentidos nos textos, insere-se no desenvolvimento das estruturas cognitivas nos estágios operatório concreto e formal. À medida que a criança evolui do estágio concreto para o formal, ela aprende a usar símbolos (letra-som) para representar ideias e inferir significados, desenvolvendo compreensão ativa do texto.

Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um círculo genético tal que um dos dois termos se apoia sobre o outro

numa formação solidária e uma perpétua ação recíproca. Mas ambos dependem da própria inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela. (Piaget, 1978, p. 92)

Isabel Solé (1998) completa que ler envolve compreensão, inferência, antecipação e uso de estratégias metacognitivas, ou seja, vai além da decodificação; o leitor articula o significado com base em conhecimentos prévios e objetivos.

As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas. (Solé, 1998, p. 70)

O leitor que tem objetivo(s), habilidades de leitura, mentalidade estratégica, consegue utilizar bem seus conhecimentos prévios na interação com o texto. O ensino de estratégias de leitura, segundo Solé (1998), envolve aspectos de metacognição: de conhecimento sobre a aprendizagem, sobre principais aspectos envolvidos na leitura e sobre causas das dificuldades, além da resolução de problemas de compreensão. A mediação do professor deve contribuir para que o aluno desenvolva mentalidade estratégica, facilitando a identificação, a análise e a busca de soluções. (Lopes-Rossi, 2021, p. 18).

Ingedore Koch, Ana Teberosky, Roxane Rojo e Angela Kleiman descrevem como a criança constrói hipóteses sobre o sistema alfabético, passando por fases pré-silábica e alfabética, com apropriação do valor fonema-grafema e construção de sentido.

Koch (2002) estuda como a coerência é fundamental para que uma sequência linguística seja observada como texto. A coerência depende de relações lógicas e do conhecimento de mundo do leitor, não somente da coesão formal. Ela analisa inclusive como o texto falado apresenta estratégias cognitivas (inserções explicativas e reformulações interacionais) próprias da construção de sentido. “A coerência origina a textualidade, ela faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto.” (Koch e Travaglia, 2003. p. 45).

Na abordagem sociocognitiva, “não há possibilidades integrais de pensamento ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos” (Koch, 2005, p. 99-100). Teberosky e Ferreiro (1985) colocam que as crianças constroem internamente conceitos sobre a escrita antes de aprender regras formais. Por meio de estágios cognitivos, passam de noções pré-silábicas até estruturas alfabéticas, mostrando desenvolvimento criativo na aquisição da escrita. “Ferreiro e Teberosky argumentam que, inicialmente, as letras não possuem correspondência sonora com a sílaba, mas depois passam a ter valor sonoro” (Ferreiro; Teberosky, 1985. p. 1417-1418).

Rojo e Kleiman propõem abordagens cognitivas aplicadas ao texto. Rojo debate como múltiplos letramentos informais e escolares ampliam a construção cognitiva, enquanto Kleiman relaciona coerência textual e leitura estratégica do sujeito leitor.

Conforme Kleiman (1989, p. 13), “a coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas.” A partir das ativações de possibilidades de leitura, Kleiman (1995, p. 13-16) manifesta que “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”.

Sendo assim, quanto mais conhecimento textual do leitor, maior sua exposição a qualquer tipo de texto, mais fácil sua compreensão, o que determina expectativas textuais e de compreensão (Kleiman, 1995, p. 19-20). O texto pode ser o mesmo, mas ocorre mudança de compreensão

pela procura de informações relevantes para o assunto. E há também o conhecimento de uma determinada situação, seletivo e econômico, visto que é implícito (consulta médica, pedido num restaurante). É o que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. Isso que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente (Kleiman, 1995, p. 19).

Ao se estabelecerem objetivos de leitura, operam-se estratégias metacognitivas, que controlam o conhecimento. E a leitura é um processo apenas, porém, com diversos caminhos, de acordo com demandas. Logo, o texto não está acabado e ocorre pela formulação de hipóteses (reconhecimento instantâneo ou de movimento de leitura). E as hipóteses imaginam temas e estruturas, conduzindo à compreensão. Enquanto isso, o leitor se monitora (Kleiman, 1995, p. 33-43).

Para Rojo (2001, p.23), “o uso da língua se dá num continuum de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais.” Rojo (2010) também nota que a contemporaneidade requer novos letramentos, multissemióticos e multimidiáticos, configurados em contextos de produção e de circulação mais complexos, em diálogo com outros discursos (Lopes-Rossi, 2021, p. 15).

Brian Street (1984) trata o letramento como práticas sociais de leitura e escrita, marcadas por valores culturais e poder ideológico, rejeitando a ideia de autonomia e universalidade. “Argumento que as práticas e concepções particulares de leitura e escrita são para uma dada sociedade, depende do contexto; elas são envolvidas em ideologia, não podem ser isoladas ou tratadas como uma técnica neutra.”(1984, p.1). O autor aponta que diferentes contextos geram práticas de leitura diversas, moldadas por valores, instituições e papéis sociais.

Magda Soares pensa a alfabetização como domínio do código e letramento como uso social deste código, sendo processos simultâneos

e dependentes entre si. A autora defende a prática do “alfalettrar”, a qual valoriza contextos culturais e linguísticos variados como parte da aprendizagem. Para ela, “o indivíduo letrado é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica, responde adequadamente às demandas sociais” (Soares, 2009, p. 40). Além disso, enfatiza que ensinar a ler e escrever deve considerar contextos culturais e sociais, evitando métodos prescritivos que não levam em conta a diversidade linguística e social. Segundo Soares (1998, p. 47), “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.”

Em Alfabetização e letramento, “vencida a fase da apropriação do sistema alfabético e das normas ortográficas básicas, a leitura é que se torna mais fácil que a escrita.” Logo, “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.” (Soares, 2003, p. 196).

Mary Kalantzis & Bill Cope e Leda T’founi também adotam visão de letramento como prática social e política, integrando leitura e escrita à cultura do sujeito. Trabalham com letramentos multimodais e culturais, visto que, ler é participar de práticas sociais multimídia e mediadas digitalmente, com adequação a contextos de comunicação distintos. “Letramento focaliza os aspectos sociohistóricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade de mudanças sociais e discursivas em uma sociedade quando ela se torna letrada.” (T’founi, 2007, p. 20). Então, “A alfabetização digital envolve mais do que o mero domínio técnico da ciência: é sobre outras maneiras de ser por outros meios de criação de sentido.” (Kalantzis & Cope, 2000, p. 15).

Já Jean-Michel Adam (2011) organiza a textualidade e guia a construção de sentido ao ler. Propõe uma tipologia com base em cinco seqüências textuais prototípicas (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal), ressaltando a heterogeneidade textual e a fluidez entre tipos de discurso reais (superação de classificações rígidas). “As

sequências textuais prototípicas não são textos ou discursos reais ou empíricos, mas abstrações, ou seja, conjuntos de características no que toca aos diferentes modos de organização das frases em texto.” (Adam, 2011, p. 16).

Catherine Kerbrat-Orecchioni, Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia defendem a leitura como atividade linguística que envolve a construção textual: o leitor reconhece coerência, coesão, intencionalidade e intertextualidade. A interação textual acontece por meio da estrutura linguística (gêneros textuais, macroestrutura, vozes, relações semânticas), produzindo sentido baseado na linguagem e na estrutura discursiva. “A coerência dá textura à sequência linguística – entende-se como ‘textura’ ou ‘textualidade’ aquilo que transforma uma sequência linguística em texto.” (Koch e Travaglia, 1992, p 45-74).

Precisa ocorrer inter-relação entre o linguístico e o extralinguístico para haver sentido. A leitura é uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos na superfície textual e na forma de organização, requerendo mobilização de conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch; Elias, 2006, p. 11).

“A leitura é um ato que admite várias vozes que circulam no texto, indicando intertextualidade e vozes implícitas que afetam a compreensão e construções de sentidos subjetivos.” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p 27-28). Entende a enunciação como processo pelo qual o sujeito se inscreve no discurso. Discute o sujeito falante, o do enunciado e o do discurso, articulando dimensões pragmáticas e discursivas da linguagem.

Eni Orlandi, Sírío Possenti, Bethania Mariani, Michel Pêcheux concordam com a concepção da leitura como ato discursivo, através do qual o leitor participa ideologicamente, dialogando com as relações de poder que perpassam os textos. Assim, ler seria decodificar sentidos construídos pelo discurso social, considerando memória coletiva, posicionamento institucional e hegemonias discursivas.

Para Orlandi, o texto é mais que um conjunto de frases organizadas gramaticalmente, e sim unidade de sentido que se configura a partir das condições de produção (das relações entre sujeito, língua, ideologia e história). “O texto é um espaço de constituição de sentidos, em que o dizer se faz em relação com a exterioridade que o determina.” Orlandi (2001, p. 55). A autora salienta que o texto precisa ser compreendido em sua historicidade, assim como o sujeito é atravessado pela ideologia ao produzir sentidos. Propõe que o texto seja percebido como um lugar de disputa simbólica, em que diferentes formações discursivas se embatem. “O texto é um lugar de conflito, de deslizamento de sentidos, de resistência e de memória.” (Orlandi, 1996, p. 22). Portanto, heterogêneo, atravessado por vozes e discursos diversos.

Além disso, o texto está sempre em diálogo com outros discursos (trata-se de interdiscursividade). “Nenhum discurso se constitui sozinho. Ele se forma a partir de outros discursos, de outras vozes, que o atravessam.” Orlandi (2007, p. 34). Assim, compreender um texto exige compreender a posição de quem fala, em que condições, com que formações ideológicas e discursivas os sujeitos se filiam e quais sentidos estão sendo atualizados ou silenciados. Por conseguinte, ler é produzir sentidos a partir da relação do leitor com o texto e com a ideologia. “A leitura não é decifração, mas gesto de interpretação, atravessado pela ideologia.” Orlandi (1996, p. 33).

Ler também é saber que o sentido pode ser outro, uma vez que entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, percebendo em todo o texto a presença de outro(s) texto(s) excluído(s) dele, mas constituidor do próprio (Orlandi, 1996, p. 135). As formas de leitura são históricas, referidas às diferentes ordens de discursos e não existe sentido sem interpretação. Diante da imprevisibilidade da relação do sujeito com o sentido, toda formação social tem formas de organizar a relação de um trabalho social da leitura: quem tem ou não tem direito à interpretação, que textos são ou não interpretáveis. A relação com a interpretação abarca também o

que não tem sentido, e o sujeito tem necessidade de domar o sem-sentido (Orlandi, 1996, p. 140-141).

“Na multiplicidade de sentidos possíveis atribuíveis a um texto há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam ‘lidos’ e outros não.” (Orlandi, 2012, p. 15). Importa que o leitor participe ideologicamente ao ler, dialogando com o contexto histórico, simbólico e institucional do texto. A leitura é produção de sentido, nas relações de poder e memória social.

Sírio Possenti e Bethania Mariani tomam leitura como discurso, em que os sentidos são produzidos no diálogo entre sujeito-leitor, texto e contexto social, ideológico e institucional. Para o primeiro, “a leitura não é a leitura de um texto como texto, mas como discurso, isto é, na medida em que é remetido às suas condições, principalmente institucionais, de produção” (Possenti, 2021, p. 24). Para a segunda, “Quando o sujeito lê é sempre a partir de um jogo de imagens construídas sobre a posição social que ocupa, existe sempre um ‘grau de imprevisibilidade quanto ao ‘resultado’ da leitura.” (Mariani, 2003, p. 110).

Para Possenti (1996, p.12), “Se nossas perguntas são sempre sobre o que é certo ou errado... isso pode revelar uma concepção problemática do que seja realmente uma língua...” Ele também afirma que “Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão.” (Possenti, 1996, p.80).

Mariani (2007) também reúne estudos que mapeiam como os discursos escolares e cotidianos atravessam os processos de alfabetização. Reflexões acerca de inclusão, identidade literária e práticas sociais de leitura/escrita são articuladas por perspectivas socioculturais e ideológicas.

E para Michel Pêcheux (1969, p.160), “O sentido de uma palavra, de uma expressão, etc., não existe ‘em si mesmo’, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (reproduzidas).” Portanto, ler é também compreender o fun-

cionamento da ideologia no discurso produzido socialmente, o sentido é atravessado/constituído por posições sociais e hegemonias.

Concepções diversificadas de leitura podem gerar diferentes interesses e procuras (Chartier, 2007, p. 145-146). Então, professores precisam levar em conta expectativas de leituras infantis/juvenis a partir de realidades e culturas tais, mas encontrando uma forma suave/prazerosa de mostrar aos aprendizes que aprender a ler nunca termina, visto sua complexidade e, conseqüentemente, também seu encanto. Logo, esforço e paciência serão sempre necessários (Chartier, p. 181-184).

Para se construir um gesto de compreensão de um objeto, trabalha-se a linguagem enquanto fato. Este remete a linguagem à sua exterioridade, às relações ideológicas entre formações discursivas, o que permite abordar o funcionamento do discurso e não apenas a função da linguagem. O funcionamento discursivo não se apresenta na superfície linguística. Para dar conta dele, na interpretação, é preciso partir de marcas linguísticas que indicam propriedades discursivas. As marcas dizem respeito à organização do discurso. Elas não são suficientes para caracterizar um funcionamento discursivo. Já a propriedade discursiva “tem a ver com a consideração do discurso como um todo em relação à exterioridade, e com a situação (com as instituições, com o contexto sócio-histórico, com a cultura, com a ideologia)” (Orlandi, 1996, p. 25). “Há sempre interpretação e faz parte da ilusão imaginária do sujeito acreditar ser a origem do sentido, projetando-se sobre a literalidade e imaginando que só alguns sentidos são sujeitos à interpretação.” (Orlandi, 1996, p. 143-147).

A autora ainda pontua que não ocorre sentido sem interpretação, e este é um ponto central para se trabalhar a relação historicamente determinada do sujeito com os sentidos, num processo em que intervém o imaginário e se desenvolve em determinadas situações sociais (2000, p. 30-34). Deve-se levar em consideração o contexto imediato e o sócio-histórico-ideológico. O primeiro refere-se ao local, ao meio, ao momento, ao código, e o segundo, aos efeitos de sentido do primeiro.

Orlandi (1996, p. 200-202) complementa que a leitura parafrástica (reconhecimento/reprodução de sentidos) e a polissêmica (atribuição de múltiplos sentidos) dependem dos níveis de sujeitos e discursos. Exemplos: discurso lúdico e poético/sujeito textual – polissemia saliente; discurso científico ou de auditório/sujeito do enunciado – paráfrase saliente. Mas ambas trabalham com conhecimento extratexto, visto que se devem considerar as condições de produção da leitura.

Longe de se configurar como reprodução de um modelo, a leitura é sempre atravessada por uma história e por sentidos que excedem o sujeito. Por isso, não se trata de um reflexo do autor, tampouco do leitor. A leitura, nessa perspectiva, é interpretativa e situada, marcada por deslocamentos, retomadas e silenciamentos que não são decididos apenas pela intenção de quem lê ou de quem escreveu. Desse modo, a leitura não se realiza de forma isolada: ela se articula a outras leituras, a outros leitores, aos gestos de interpretação que a antecedem e a atravessam. Ler envolve afetos, memórias, histórias, expectativas — e tudo isso comparece sem transparência, de maneira opaca e deslocada. A leitura é, portanto, uma produção que escapa à neutralidade e que implica o sujeito, ainda que este não se perceba implicado.

PROPOSIÇÕES

Diante do percurso teórico ora apresentado e levando-se em conta as reflexões sobre os efeitos de ler, entende-se a ampliação da capacidade de gestos de leitura que a materialização do discurso pode oferecer, levando-se em conta as condições de produção, as formações discursivas, a memória, a forma sujeito atreladas aos autores e leitores dos textos, imagens, corpos, elementos ou outros veículos de uso e transmissão de linguagem.

Sendo assim, trabalhar com ensino de leitura (e ainda considerar a escrita) requer atenção a tudo o que cerca o universo de ambas as

partes, uma vez que não se pode negligenciar o contexto, o sujeito, a interação, as marcas, a profundidade do que foi criado, muito menos de quem estabelece interpretações. Estas podem ser muitas, dando vazão a elementos e situações que perpassam toda a construção de um objeto de interpretação, mostrando que há muito mais sentido do que possa parecer na superfície ou até mesmo o que possa não parecer ou dizer.

Para tanto, proposições didáticas, sejam elas livros, apostilas, sites, links, movimentos docentes e acolhimentos discentes, entre outros mecanismos de materialização de significados que expandem gestos de interpretação para além do básico, do comum, do cotidiano, do sempre posto, levariam a condições de ensino, aprendizagem e conhecimento mais completos, consistentes e fortalecidos.

Assim, *estratégias* para se trabalhar o ensino da língua, da leitura e da produção de textos devem levar em conta o texto como espaço ideológico, onde o sujeito leitor constrói sentidos num campo socialmente estruturado. Neste contexto, o envolvimento de estudantes em situações concretas e diversas de uso, de forma crítica, criativa e consciente, concede-lhes uma posição menos ingênua em relação ao que estão lendo ou escrevendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na formação social, educacional e profissional do ser humano sempre foi e é fundamental em um mundo da escrita como este. No entanto, ler apenas decifrando códigos ou para responder questões padronizadas já virou ultrapassado e deixou de ser significativo há muito tempo.

O ato de ler evoca muito mais do que apenas conexões cognitivas. Ele é social, histórico, cultural, dinâmico, transcendental. Uma leitura mais abrangente requer gestos de interpretação que trazem para o contexto da ação o que a gerou, como a gerou, quando, onde e por quê a gerou.

A memória discursiva do que já foi apresentado sobre a leitura/ produção de textos faz com que tanto autor quanto leitor possa, a partir dos lugares que ocupam e das suas filiações discursivas, produzir sentidos. Ademais, o que não é dito, silenciado ou excluído do processo também pode estar presente, desde que haja espaço para professores e alunos, por exemplo, compreenderem que a ideologia se faz presente em qualquer produção, mesmo naquelas em que aparentemente ou discursivamente se diga neutra, imparcial, objetiva.

Esse processo possibilita ao leitor deslocar-se da ilusão de neutralidade frequentemente associada aos usos cotidianos da linguagem. Ao compreender que os sentidos não são dados, mas produzidos historicamente por sujeitos atravessados pela ideologia, o leitor deixa de ocupar um lugar passivo e passa a interrogar o que lê, ouve e diz. Isso não significa alcançar uma consciência plena sobre os mecanismos do discurso, mas reconhecer que toda interpretação é efeito de condições específicas de produção e que o sentido, ainda que pareça evidente, está sempre em disputa.

Esse deslocamento permite uma relação menos inocente com a linguagem porque implica o reconhecimento de que se está sempre interpretando, mesmo quando se acredita apenas estar reproduzindo ou descrevendo algo. O leitor que se aproxima desse funcionamento do discurso passa a perceber a opacidade da linguagem, seus deslizamentos, seus silenciamentos, bem como os modos como certas leituras são legitimadas socialmente enquanto outras são descartadas. Esse gesto de leitura, mais crítico e implicado, não elimina a contradição, mas torna possível habitá-la com mais responsabilidade.

Portanto, vale a pena, no trabalho com a leitura (e também com a escrita), querer saber quem fala, escreve, lê, expressa, visto que o que se diz (ou não se diz) tem muito mais de si e do outro do que se pode imaginar. Afinal, linguagem, discurso, sujeito e ideologia(s) não funcionam apartados uns dos outros, mas requerem e solicitam a compreensão do social, da interação, da interpretação e de contínuos gestos de leitura.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. **Les textes: types et prototypes**. 4. ed., Paris: Nathan, 1992. (trad. brasileira: *Textos: tipos e protótipos*, Campinas: Contexto, 2011).
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London/New York: Routledge, 2000.
- COSTA-HÜBES, T. da Conceição. **Reflexões sobre encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados**. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL – CELSUL, 10., 2012, Cascavel/PR. Anais [...]. Cascavel/PR: Unioeste, 2012. p. 1-15.
- CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Trad. Ana Maria de Oliveira Galvão et al. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **A enunciação: do sujeito falante ao sujeito do discurso**. Tradução de Luis Repa. São Paulo: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. **Leitura: uma abordagem cognitiva do processo**. Pontes: Unicamp, 1995.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, I. G. V. **A construção sociocognitiva da referência**. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?** Linha D'Água, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 5-26, set.–dez. 2021.

MARIANI, B. S. C. **Nas trilhas do discursivo: a propósito de leitura, sentido e interpretação**. In: FERREIRA, (org.). *Nas trilhas do discursivo: leitura, sentido e interpretação*. [local do editor não informado]: [editora não informada], 2003.

MARIANI, B. (org.). **Leitura e escrita na escola e na vida**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARIANI, B. (org.). **As muitas faces da alfabetização**. Rio de Janeiro: Contexto, 2008.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. 4ª edição. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

ORLANDI, E. P. **Gestos de Leitura: da história do discurso**. Eni P. Orlandi (org. *et al*). 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1969.

PEREIRA, M. T. G. **Leitura e Intertextualidade: o cruzamento de leituras e práticas textuais**. In: VALENTE, A. (Org.). *Língua, Linguística e Literatura*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998. p. 279-291.

PIAGET, J. **Fazer e Compreender**. Trad. Cristina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, S. **Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso?** In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras-ALB, 2001.

ROJO, R. **Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p433>. Acesso em: 22 fev. 2021.

ROSA, D. C. da. A produção de texto como prática social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 2., 2012, Uberlândia/MG. Anais [...]. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_097.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

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

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Linguagem e Educação).

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

TFOUNI, L. V. **Letramento e trabalho pedagógico**. Revista Acolhendo a Alfabetização, v. 1, n. 1, 2007.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marieli Rosa

Micheli Rosa

INTRODUÇÃO

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) apresenta-se como uma abordagem relevante para o ensino de Língua Portuguesa, pois, compreende a linguagem como um recurso para a construção de sentidos em contextos sociais. Essa perspectiva funcionalista considera a língua como algo indissociável do contexto social e cultural. Desse modo, a GSF leva em consideração o uso da língua no momento da interação verbal, visto que os fenômenos linguísticos sofrem influências do meio. Diferente da gramática tradicional onde o contexto não determina a construção dos enunciados.

Desse modo, a GSF é relevante para o ensino porque propõe uma compreensão de língua centrada nas interações sociais pois, a língua está a serviço do usuário (Halliday, 2004). O falante dispõe de elementos gramaticais e lexicais para selecionar e organizar, de acordo com o seu contexto, a sua comunicação. Assim, para a GSF, as escolhas léxico-gramaticais não são aleatórias; elas orientam os propósitos comunicativos. Nesse sentido, o estudo da mobilização dos recursos linguísticos para produzir determinados efeitos de sentidos torna-se relevantes para o ensino. Essa gramática, portanto, torna-se significativa porque auxilia-nos a entender a língua como um sistema de possibilidades. Essas, em situações reais de uso, são carregadas de intenções, valores, crenças e avaliações. Portanto, a GSF contribui para uma abordagem de ensino que integra língua, contexto e sociedade.

Para essa abordagem, os textos não são formados apenas por elementos linguísticos, mas, também por fatores sociais e históricos. Nesse

sentido, essa perspectiva favorece o desenvolvimento de leitores e produtores de textos mais conscientes; isso implica trabalhar leitura e produção textual de forma crítica, analisando como escolhas linguísticas constroem posicionamentos, persuadem, avaliam e representam a realidade.

Tendo isso em vista, no presente capítulo, apresentamos uma proposta pedagógica baseada na GSF. Para isso analisamos os aspectos léxico-gramaticais de uma canção e seu contexto de produção com o objetivo de contribuir para um ensino de gramática contextualizado e significativo. Selecionamos a versão feminista da canção “Mulheres” criada por Doralyce Gonzaga e Silvia Duffrayer e divulgada em 2018. Ressalta-se que essa canção é uma resposta a versão original composta por Toninho Geraes e interpretada por Martinho da Vila em 1995. Ao reinterpretar a canção “Mulheres”, as compositoras nos apresentam quatro personalidades femininas: Chica da Silva, Anastácia Bantu, Dandara dos Palmares, Elza Soares e Marielle Franco.

A análise textual proposta neste capítulo utiliza-se do *Sistema de transitividade*, visto que a partir dele compreendemos como a língua representa experiências e constrói sentidos. No caso da versão feminista da canção “Mulheres”, isso significa estudar e perceber que as escolhas linguísticas constroem representações da realidade, bem como evidencia que a linguagem não é neutra.

Destaca-se que essa proposta se baseia no resultado das análises apresentadas em dois artigos: “*Mulheres de todas as cores: reflexões sobre discurso, corpo e resistência a partir da Análise Crítica de Discurso*” (Rosa, 2020) e “*Vozes femininas, vozes de resistência: reflexões a partir da Análise Crítica de Discurso*” (Rosa, Tullio, 2020). Em relação ao primeiro, a autora analisa todos os versos da versão feminista a partir das categorias *transitividade*, *intertextualidade* e *interdiscursividade*. Já o segundo, as autoras utilizam apenas um trecho – quatro versos – para analisar aspectos relacionados a memória, história, ideologia e poder.

Apesar de utilizarmos algumas partes dos dados obtidos pelas autoras, incluímos novas leituras e discussões acerca da LSF, visto que a partir

desse campo teórico surge a Gramática Sistêmico-funcional. Também apresentamos conexões entre os estratos da linguagem e as *Metafunções*. Tais aspectos não foram abordados de forma aprofundada nos artigos de Rosa (2020) e de Rosa e Tullio (2020). Diante disso, este estudo busca avançar no diálogo teórico-metodológico com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e com a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) como foco no ensino de Língua portuguesa.

Tendo isto posto, o capítulo organiza-se em três seções. A primeira parte apresenta a Gramática Sistêmico-Funcional e o *Sistema de transitividade*. Na segunda, expomos alguns apontamentos sobre o contexto de criação da versão feminista da canção “Mulheres” (2018). Em seguida, apresentamos uma proposta pedagógica para a disciplina de Língua Portuguesa baseada no *Sistema de transitividade*.

TRANSITIVIDADE

Nesta seção apresentamos alguns aspectos relacionados à Gramática Sistêmico-Funcional. Essa gramática é derivada da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) desenvolvida por Halliday e sua proposta considera a língua como uma rede de sistemas interligados que permitem aos usuários construir significados, agirem, darem e solicitarem bens e serviços (Fuzer, Cabral, 2014). Portanto, o uso da língua implica pensarmos nos contextos de interação.

Para a abordagem sistêmico-funcional o contexto de produção do texto relaciona-se com os estratos da linguagem. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 25), a língua é um sistema sociosemiótico com vários níveis, sendo que o contexto é o estrato externo. Nesse nível (extralinguístico), temos o contexto de cultura e o contexto de situação. Internamente a língua organiza-se nos seguintes estratos: semântico, léxico-gramatical, fonografológico. Os estratos da linguagem em níveis de realização linguística ocorrem em dois planos: a) plano do conteúdo:

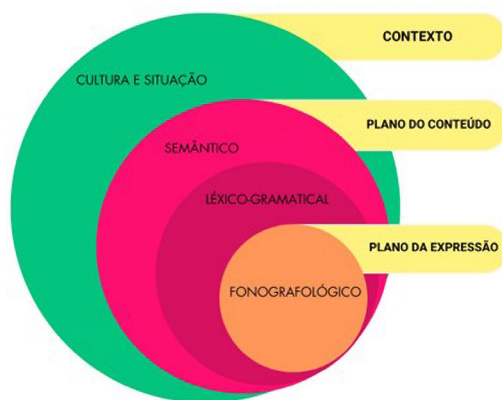
semântico discursivo (significados) e léxico-gramatical (orações/frases);
b) plano da expressão: fonogralógico (letras/sons).

Por meio da abordagem sistêmico-funcional, investigamos as experiências dos usuários e como elas são construídas em termos semânticos em um determinado contexto social e histórico. A instanciação do sistema da língua ocorre por meio do texto no qual, como aponta Gouveia (2009, p. 20), a oração “é a unidade principal de processamento da gramática, já que tudo se processa à volta da oração”. Desse modo,

todo o texto ocorre em dois contextos, um dentro do outro. O primeiro nível contextual é definido pelo contexto de situação, o segundo pelo contexto de cultura. Trata-se de dois níveis que, no plano de estratificação do sistema, correspondem a níveis extralinguísticos, tendo relação com os níveis linguísticos, em que o estrato do contexto se realiza no estrato do conteúdo (Gouveia, 2009, p. 25).

Sobre o nível extralinguístico, o contexto de cultura diz respeito ao ambiente sociocultural, as ideologias, as convenções sociais e históricas. O contexto de situação refere-se ao momento em que o texto é produzido, ou seja, ao contexto imediato. Sintetizamos as classificações dos estratos nos planos na figura 1.

Figura 1 – Estratos da Linguagem



Adaptado a partir de Halliday e Matthiessen, 2004

Ainda relacionado ao contexto de situação, temos as variáveis de *Registro: Campo, Relação e Modo*. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), essas variáveis são manifestações da linguagem. Cada situação social exigirá do falante determinadas escolhas linguísticas e as variáveis contextuais também irão condicionar a comunicação. Como destacam Fuzer e Cabral (2014, p. 27), o texto “carrega aspectos do contexto em que foi produzido, dentro do qual seria, provavelmente, considerado apropriado”. No quadro 1 apresentamos as variáveis do contexto situacional em que os textos são produzidos:

Quadro 1 – Variáveis do contexto de situação

Variável	Manifestação
<i>Campo</i>	Atividade realizada pelos participantes; a natureza da ação social; experiências de usuários.
<i>Relações</i>	Envolve os participantes; a natureza dos papéis que desempenham; grau de controle de um participante sobre o outro; relação e distância social entre eles; grau de formalidade; relação entre dois participantes
<i>Modo</i>	Função da linguagem utilizada na situação; o que os participantes esperam que a linguagem faz por eles; trata do papel da linguagem, o compartilhamento entre os participantes; o canal/o meio; linguagem é constituída de um diálogo.

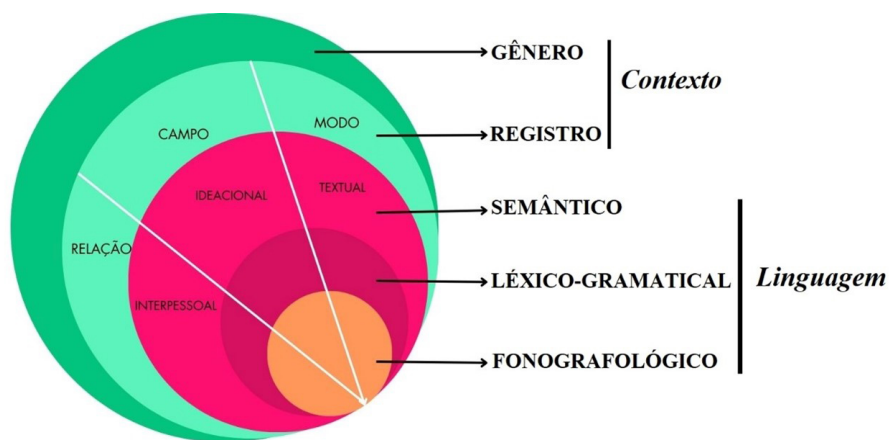
Adaptado a partir de Halliday e Matthiessen, 2004

O *Registro* é uma “ponte” entre o contexto social e as escolhas semântico-gramaticais do texto. Desse modo, o *Registro* é a configuração de significados linguísticos e a interação social no qual as três variáveis condicionam as escolhas linguísticas realizadas no texto. Em alguns contextos observamos certas estruturas gramaticais e formas de organização textual do que em outros.

Na LSF, as funções gerais da linguagem estão relacionadas a essas variáveis. As funções que a linguagem desempenha são denominadas de *Metafunções*, as quais são “manifestações, no sistema linguístico, dos

propósitos que estão subjacentes a todos os usos da linguagem” (Fuzer, Cabral, 2014, p. 32). Desse modo, no plano do conteúdo, encontramos as três *Metafunções*: ideacional (*Campo*), interpessoal (*Relações*) e o textual (*Modo*) (Gouveia, 2009). Ilustramos essas informações na figura 2:

Figura 2 – Variáveis do contexto situacional e as funções da linguagem



Adaptado a partir de Rose e Martin (2012)

Relacionada ao conceito de *Campo*, a *Metafunção Ideacional* é responsável pela representação do mundo e, portanto, refere-se ao significado da *oração como representação* e organização das experiências do mundo interior e exterior das pessoas. Analisamos as representações das experiências por meio do *Sistema de transitividade*.

A *Metafunção Interpessoal* diz respeito às *Relações* estabelecidas entre os participantes e aos seus papéis sociais, correspondendo ao significado da *oração como troca*. Investigamos esse aspecto a partir do *Sistema de Modo e Modalidade*, visto que é possível identificar os papéis desempenhados pelos interlocutores e como as escolhas linguísticas revelam atitudes, graus de comprometimento, avaliações e formas de negociação de sentidos no processo comunicativo.

Já a *Metafunção Textual* está relacionada ao *Modo* no qual o significado da *oração é concebido como mensagem*. A construção, distribuição e organização

das informações são analisadas por meio do *Sistema de tema e rema*. Resalta-se que conjugamos os significados anteriores para pensarmos, na análise desta *Metafunção*, a organização do texto e sua coesão e coerência

Para cada *Metafunção* consideramos um *sistema* para analisar a oração. Portanto, denominamos essa interpretação de multifuncional porque a oração é concebida, simultaneamente, como representação, como troca e como mensagem. Conforme os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, entende-se que todo texto implica um conjunto de elementos linguísticos que realizam o *Campo*, a *Relação* e o *Modo* (ver quadro 1).

Nota-se que a língua, na perspectiva sistêmico-funcional, é entendida como uma rede de sistemas e funções à disposição dos falantes. As escolhas por eles realizadas produzem distintos significados em variados contextos sociais e culturais. Assim, na GSF interpretamos os componentes linguísticos a partir da unidade de análise: oração. Em cada variável de *Registro* o significado da oração corresponderá a uma função da linguagem. Portanto, na materialização das funções na oração um sistema – *Transitividade, Modo/Modalidade e Tema/Rema* – corresponderá um determinado nível léxico-gramatical (Neves, 2025).

No quadro 2 descrevemos a configuração das orações a partir das *Metafunções* e dos sistemas de significação léxico-gramatical:

Quadro 2 – Metafunções e significado oracional

Metafunção	Configurações	Nível Léxico-gramatical
<i>Ideacional</i>	Oração como representação	<i>Transitividade</i>
<i>Interpessoal</i>	Oração como troca	<i>Modo e Modalidade</i>
<i>Textual</i>	Oração como mensagem	<i>Tema e Rema</i>

Adaptado a partir de Fuzer e Cabral (2014)

Em suma, a teoria da LSF é pautada em uma definição de linguagem enquanto sistema de significados em potencial que são realizados

nas interações sociais. A linguagem é um sistema organizado de modo funcional para satisfazer as necessidades humanas. A gramática toma a forma de redes sistêmicas em que as escolhas produzem significados.

Cabe ressaltar que o termo “escolha” não implica uma seleção livre ou consciente, visto que isso varia “de uma escolha completamente subconsciente até a escolha plenamente consciente” (Neves, 2025, p. 73). Nos eventos sociais “existem expectativas que gerenciam nossos modos de dizer, modelos plásticos – nunca engessados – que guiam nossas ações”. Estamos em um “cruzamento entre a coerção e a agência (Gonçalves-Segundo, 2018, p. 92).

Desse modo, a GSF está interessada na estrutura linguística a partir do seu contexto de uso. Segundo Gouveia (2009), a gramática funcional, de orientação social, entende os sistemas gramaticais como recursos de interação. Nesse sentido,

a língua é vista como o sistema de produção de sentidos nos seus enunciados, o que significa que ela é um sistema semântico. O termo semântica implica todo o sistema de significados de uma língua, os quais se codificam na organização de itens lexicais e de itens gramaticais (Neves, 2025, p. 75).

Ao afirmar que a língua é concebida como um sistema voltado à produção de sentidos, a teoria sistêmico-funcional a compreende como um sistema semântico que abrange um conjunto de significados. Esses se materializam por meio da organização de itens lexicais e gramaticais. Assim, o léxico e a gramática funcionam como recursos para a construção de sentidos.

Dito isso, na próxima seção, apresentamos nossa proposta pedagógica na qual optamos por expor considerações analíticas a partir da utilização da *Metafunção Ideacional* ligada à função experiencial, ou seja, a *oração como representação*. Consequentemente, usamos o *Sistema de transitividade* que na GSF é composta por figuras que são constituídas de um

processo, de um *participante* e circunstância (Fuzer, Cabral, 2014), sendo que esses processos são realizados por meio de verbos.

MULHERES HOJE E ONTEM: QUEM SÃO AS FIGURAS FEMININAS NA CANÇÃO “MULHERES”?

A canção “Mulheres” foi criada por Toninho Geraes e interpretada por Martinho da Vila. Lançada em 1995 no álbum “Tá delícia, tá gostoso” tornando-se um grande sucesso do gênero musical samba. Em linhas gerais, a canção aborda a trajetória amorosa de um homem que viveu muitos relacionamentos com mulheres de perfis variados — diferentes idades, personalidades e tipos de envolvimento —, mas que, apesar das experiências, não encontrou nelas a felicidade duradoura. Além disso, a canção tem um teor memorialístico, visto que lembra essas relações. Desse modo, a letra constrói a ideia de contraste entre um passado de buscas frustradas e um presente de amor idealizado, no qual a pessoa amada é vista como a concretização de tudo o que ele sempre sonhou, mas, em outras mulheres não encontrou. Apresentamos dois trechos da letra que apresentam alguns desses aspectos:

Já tive mulheres do tipo atrevida
Do tipo acanhada, do tipo vivida
Casada carente, solteira feliz
Já tive donzela e até meretriz

Mulheres cabeças, desequilibradas
Mulheres confusas, de guerra e de paz
Mas nenhuma delas
Me fez tão feliz como você me faz

Com base nessa canção, as compositoras Doralyce Gonzaga e Silvia Duffrayer criaram, em 2018, a versão feminista da canção “Mulheres”. Essa nova interpretação é uma resposta explícita à versão criada por

Toninho Geraes e interpretada por Martinho da Vila em 1995. Os versos criados pelas compositoras visam desconstruir representações sexistas contidas na primeira versão. Vejamos alguns exemplos de como os versos originais foram alterados para novas perspectivas sobre as mulheres.

Destacamos duas alterações e para distinguir as canções marcamos os anos das versões: a) “desequilibradas” (1995) para “muito equilibradas” (2018); b) “mulheres confusas” (1995) para “Ninguém tá confusa, não te perguntei nada” (2018). A primeira versão retrata as mulheres como um centro de valores para o imaginário masculino, no entanto, a segunda versão, como veremos adiante, traz personalidades históricas; mulheres reais que lutaram, em diferentes épocas, liberdade, autonomia e justiça.

Desse modo, essa reinterpretação da canção apresenta um movimento intertextual e interdiscursivo que estabelece uma resposta aos padrões femininos disseminados na sociedade ao longo da história. Ao evocar a memória de mulheres negras, as compositoras fortalecem o protagonismo das mulheres na História do Brasil (Rosa, 2020; Rosa, Tullio, 2020).

O uso de adjetivos direcionados para as mulheres na versão de 1995 como, por exemplo, “*atrevida, vivida, acanhada, carente, solteira, donzela, meretriz, cabeça, desequilibradas, confusas, guerra e paz*” reforçam a ideia de que o homem é o centro das ações femininas. Além disso, essas características são idealizadas em um discurso masculino e, portanto, não carregam as histórias dessas mulheres; carrega a memória desse homem sobre essas mulheres.

Já na versão feminista observamos uma mudança discursiva (Fairclough, 2001). Como dito anteriormente, o verso “*Ninguém tá confusa, não te perguntei nada*” é uma resposta direta a classificação dada por esse eu lírico acerca das mulheres “confusas”. Em outro verso, esse homem diz: “É tudo que um dia eu sonhei pra mim” (versão de 1995). Em resposta, as compositoras escrevem: “*Não sou sua projeção/ Você é que se bastê*” (versão

2018). Nesses exemplos evidenciamos que a intertextualidade foi utilizada para ressignificar os versos da primeira versão com a finalidade de desconstruir os papéis sociais designados para as mulheres (Rosa, 2020; Rosa, Tullio, 2020).

Outro ponto relevante é a inserção dos nomes de figuras femininas históricas: Chica da Silva, Anastácia Bantu, Dandara dos Palmares, Elza Soares e Marielle Franco. Enquanto na primeira versão (1995), as mulheres são descritas somente a partir de adjetivos, na versão feminista (2018), os adjetivos adquirem rostos, nomes, personalidades, vivências e experiências. Por meio da memória, as compositoras rompem com o silêncio e evocam, junto com a citação do nome delas, a histórias de resistência (Rosa, 2020; Rosa, Tullio, 2020): “*Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei/ [Lembro] De Elza Soares, mulher fora da lei/ Lembro de Anastácia/ Marielle, Valente, guerreira/ [Lembro] De Chica da Silva, toda mulher brasileira*”. A seguir, apresentamos no quadro 3 alguns aspectos das trajetórias dessas mulheres.

Quadro 3 – Breves apontamentos sobre as trajetórias das mulheres da versão feminista

Nome	Trajetória
<i>Dandara</i> c. 1654 – 1694)	Foi grande guerreira e esposa de Zumbi dos Palmares. Existem poucos registros sobre ela, mas, o que sabemos é que lutou pela liberdade e pela autonomia do quilombo. Não se encaixava nos padrões de gênero impostos à época
<i>Elza Soares</i> 1930 – 2022	Nasceu em 1930 no Rio de Janeiro e sua trajetória é marcada por ambientes violentos, hostis e injustiças. Sua trajetória artística álbuns e prêmios. Várias canções tornaram-se sucessos Através da música denunciou a repressão social e racial.
<i>Anastácia Bantu</i> séc. XVIII ou XIX (datas incertas)	É uma figura importante no imaginário popular. Ela está presente na oralidade e na memória das populações negras no Brasil. Ressalta-se que tanto Dandara quanto Anastácia tiveram suas trajetórias reconstruídas pela tradição oral. A Anastácia é representada pelo imaginário popular como uma guerreira que lutava contra a opressão.

<i>Francisca da Silva/ Chica da Silva</i> c. 1732 – 1796	Nasceu escravizada, mas, após sua alforria, tornou-se uma senhora que acumulou bens e prestígio ao se casar com João Fernandes de Oliveira. Sua imagem foi utilizada para mascarar uma sociedade racista, ou seja, em vários momentos históricos os nomes de mulheres negras foram utilizados para manter a crença de uma “sociedade harmoniosa” em nível racial.
<i>Marielle Franco</i> 1979 – 2018	Nasceu e viveu no conjunto de favelas do Complexo da Maré (RJ). Tornou-se uma das vereadoras mais votadas no município do Rio de Janeiro em 2016. Infelizmente, em 14 de março de 2018, ela foi assassinada. O crime foi de natureza política. Sua atuação política representou um obstáculo aos interesses de grupos ligados a milícias e projetos imobiliários.

Fonte: Rosa, 2020; Rosa, Tullio, 2020

Em relação a inserção do nome de Marielle Franco, cabe mencionar que na divulgação da canção, via plataforma YouTube, no dia 8 de março¹, não constava o nome dela. Porém, no dia 14 de março, infelizmente, a vereadora foi assassinada e, portanto, como forma de homenageá-la seu nome foi mencionado em outras apresentações como, por exemplo no “Vento Festival”².

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DO SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

Nas seções anteriores apresentamos aspectos relacionados à Gramática Sistemico-Funcional e destacamos alguns pontos relevantes sobre a versão feminista da canção “Mulheres” (2018), visto que selecionamos esse texto para trabalharmos com uma proposta didática. Nesta seção, destacamos algumas análises da versão feminista a partir do *Sistema de tran-*

1. **Mulheres versão - Doralyce e Sílvia Duffrayer.** YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=klnlPtOaqSs&list=RDklnlPtOaqSs&start_radio=1. Acessado em 12 nov. 2025

2. **Doralyce - Mulheres - ao vivo no Estúdio Showlivre por Vento Festival 2018.** YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=piARbXyy7D0&list=PLGUN6Dd0rsPPPViIaTF-32620fwQ22B422&index=3>. Acessado em 12 de nov. 2025

sitividade – *Metafunção Ideacional* – para tratarmos da função experiencial e esboçarmos alguns caminhos para abordar a GSF em sala de aula. Apesar de utilizarmos apenas essa *Metafunção*, isso não implica que as outras não devam ser abordadas em sala de aula. No entanto, privilegiamos a função ideacional devido as delimitações de ordem metodológica.

Dito isso, como alinhamos as questões teóricas-metodológicas da GSF para a sala de aula? Em primeiro lugar, o tratamento da *transitividade* na GSF é diferente daquela apresentada pela perspectiva gramática prescritiva e normativa. Os verbos são denominados de *processos* e são classificados a partir de suas funções experienciais. Em segundo lugar, a *transitividade* é “um sistema de descrição de toda a oração” composto por *processos, participantes e circunstâncias*. Esse sistema de relação de componentes formam uma figura (Fuzer, Cabral, 2014, p. 41). Portanto, é importante que os estudantes tenham consciência dessa distinção. No entanto, devemos levar em consideração que os conceitos mobilizados podem, à primeira vista, apresentar um grau de abstração para eles.

Nesse sentido, para analisarmos como os fenômenos de nossa experiência no mundo são construídas pela estrutura linguística, precisamos que nossos estudantes compreendam a função dos componentes na oração. Para isso propomos que os professores dividam suas aulas em quatro blocos: 1 – explicações a respeito dos componentes da oração e tipos de oração; 2 – aplicação de exercícios para a compreensão dessas categorias; 3 – discussões sobre gênero discursivo canção; 4 – contexto social e análise textual. No quadro 4 apresentamos os componentes da oração e no quadro 5 classificamos os *processos* a partir dos tipos de oração ou as funções experienciais.

Quadro 4 – Exemplificação dos componentes da oração

Componente	Definição	Categoria Gramatical
<i>Processo</i>	Elemento que indica a experiência ou atividades realizadas no mundo	Grupos verbais
<i>Participante</i>	Pessoas ou coisas que fazem a ocorrência acontecer ou são afetadas por ela	Grupos nominais
<i>Circunstância</i>	Modo, tempo, lugar e causa que desdobra o processo	Grupos adverbiais

Elaborado pelas autoras a partir de Fuzer e Cabral (2014)

Para exemplificarmos os componentes, utilizamos no quadro 4 as categorias gramáticas utilizadas em gramáticas recorrentes no cotidiano escolar. Essa comparação visa situar estudantes e pesquisadores que não possuem familiaridade com a GSF. No quadro 5 apresentamos quatro tipos de *processos* que representam determinadas experiências: *materiais* (fazer / acontecer), *mentais* (sentir / pensar / perceber / desejar), *relacionais* (ser / estar / tornar-se / parecer / ter) e *verbais* (dizer / falar / contar / perguntar / afirmar). Pontuamos esses tipos de processos porque eles foram localizados na versão feminista da canção mulheres (Rosa, 2020; Rosa, Tullio, 2020), mas, ressalta-se que existem outros tipos de processo (Fuzer, Cabral, 2014).

Quadro 5 – Representação das experiências e tipos de participantes

Tipo de processo nas Orações	Representação	Participante
Oração material	<i>Representação da experiência externa:</i> fazer; acontecer; criar; atuar; mudar.	Ator, Meta, Beneficiário, Escopo, Atributo.
Oração mental	<i>Representação da experiência interna:</i> pensar, sentir, ver, querer.	Experimentador, Fenômeno.
Oração relacional	<i>Representação das relações:</i> ter identidade, simbolizar, ter atributo,	Portador, Atributo, Identificador, Identificado
Oração Verbal	<i>Representação dos dizeres:</i> situa-se na fronteira entre mentais e relacionais	Dizente, Verbiagem, Receptor, Alvo.

Elaborado pelas autoras a partir de Fuzer e Cabral (2014)

Os quadros 4 e 5 são as bases para as explicações que serão desenvolvidas no primeiro bloco. Já no segundo bloco recomendamos a aplicação desses componentes em análises conjuntas com os estudantes. Para isso, torna-se relevante fortalecer análises linguísticas com base em contextos reais de uso da língua. Isso é primordial para a compreensão de que a linguagem “dá sentido à nossa experiência nas interações com outras pessoas” e que temos “formas gramaticais desempenhando funções específicas na linguagem” (Silva, et.al, 2015, p. 147) a partir do contexto social em que as pessoas estão inseridas.

Após os dois blocos, o docente apresentará o gênero discursivo a ser trabalhado em sala de aula. Este momento é um espaço para dialogar sobre o contexto de produção e disseminação do texto. No caso da canção “Mulheres” é interessante que os estudantes conheçam as duas versões, possam ouvi-las e compreender os contextos históricos da versão original e a reinterpretação das compositoras Doralyce Gonzaga e Silvia Duffrayer. Além disso, o levantamento histórico sobre as trajetórias das mulheres mencionadas na versão de 2018 agrega as discussões em sala de aula. Sugerimos que o docente dialogue com o (a) professor (a) de História e construam atividades em conjunto.

No último bloco, o docente iniciará a análise textual. No quadro 6 fornecemos uma visão geral da classificação de tipos de processos presentes na versão feminista da canção “Mulheres” (2018).

Quadro 6 – Classificação dos Processos Ideacionais

Fragmentos	Processos
1. Nós somos Mulheres de todas as cores	<i>Oração Relacional</i>
2. De várias idades, de muitos amores	
3. Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei	<i>Oração Mental</i>
4. De Elza Soares, mulher fora da lei	
5. Lembro de Anastácia/Marielle, Valente, guerreira	
6. De Chica da Silva, toda mulher brasileira	

7. Crescendo oprimida pelo patriarcado,	Orações Materiais
8. Meu corpo, minhas regras. Agora, mudou o quadro	
9. Mulheres cabeça e muito equilibradas	Oração Relacional e Oração Verbal
10. Ninguém tá confusa, não te perguntei nada	
11. São elas por elas	
12. Escuta esse samba que eu vou te cantar	Oração Mental e Oração Verbal
13. Eu não sei porque tenho que ser a sua felicidade	Oração Relacional
14. Não sou sua projeção	
15. Você é que se baste	
16. Meu bem, amor assim quero longe de mim	Oração Mental
17. Sou mulher, sou dona do meu corpo e da minha vontade	Oração Relacional
18. Fui eu que descobri Prazer e Liberdade	Oração Mental
19. Sou tudo que um dia eu sonhei pra mim.	Oração Relacional

Elaborado pelas autoras com base em Rosa, 2020

Ao analisarmos os dezenove versos, encontramos nove *Orações Relacionais*, sete *Orações Mentais*, duas *Orações Materiais* e duas *Orações Verbais*. Essas escolhas lexicais-gramaticais feitas pelas compositoras não são aleatórias, visto que a versão delas responde de forma crítica a representação feminina presente na primeira versão.

Os *processos relacionais* visam identificar ou caracterizar entidades diferentes. Nas sentenças (1), (2), (17) e (19) temos *processos* que atribuem às mulheres autonomia, identidade e diversidade. Desse modo, essas orações foram usadas para representar uma mudança de comportamento feminino, bem como questionar qualificações designadas por homens como, por exemplo, em (10), (13), (14) e (15).

As *Orações Mentais*, correspondentes aos versos (3) ao (5), são marcadas pela presença do *processo* “Lembro”. Essas orações trazem “o que é pensado à consciência da pessoa” (Fuzer, Cabral, 2014, p. 57). Nesse caso, ao mencionar os nomes de figuras femininas históricas, as compositoras demonstraram afei-

ção, respeito e, principalmente, consciência da História das mulheres negras no Brasil e a importância delas na luta pela Justiça social (Rosa, Tullio, 2020).

As *Orações Mentais* “mudam a percepção que se tem da realidade” (Fuzer, Cabral, 2014, p. 54). Desse modo, na versão de 1995 as mulheres foram mencionadas como passivas, calmas, desequilibradas e amorosas, mas, na versão feminista as compositoras trouxeram outras percepções. Essas visam modificar as representações da primeira versão. Além disso, elas caracterizam as mulheres como “foda”, “fora da lei”, “valente” e “guerreira” com objetivo de representá-las como figuras autônomas, corajosas e protagonistas de suas histórias. Ao utilizarem o *processo* “somos”, *Oração Relacional*, elas também conectam todas as mulheres dentro desse valor e potência coletiva.

As duas *Orações Materiais* em (7) e (8) estabelecem “uma quantidade de mudança no fluxo do tempo” (Fuzer, Cabral, 2014, p. 46). Essas são provocadas por um investimento através de um período. Desse modo, na sentença (7) temos uma trajetória de vida marcada pelas opressões, mas ocorre uma transformação social e cultural (8). Esse contraste demonstra a capacidade do participante em criar ou alterar a realidade. Nesse sentido, a versão feminista marca essa alteração de comportamento e, na mesma medida, enuncia que as mulheres não se submetem ao sistema patriarcal.

Por último, as *Orações Verbais* possuem “como núcleo os processos de dizer”. Eles “contribuem para variados tipos de discurso, por sua característica de fala” (Fuzer, Cabral, 2014, p. 72). As sentenças “*não te perguntei nada*” e “*eu vou te cantar*” estão relacionadas à versão de 1995. Outro ponto relevante é que o *processo* “*te cantar*” é uma forma de informar que a canção se torna uma forma de materializar a luta feminina e demonstrar as mudanças sociais.

As análises executadas a partir do *Sistema de transitividade* permitem que os estudantes compreendam a língua como redes de experiências, sentimentos, ações, etc. expressas através de escolhas léxico-gramaticais. Nesse sentido, a nossa proposta buscou demonstrar caminhos e possibilidades a serem percorridos pelos docentes em sala de aula. Desse modo, almejamos que nosso

trabalho possa inspirar e incentivar estudantes, em formação, e professores e professoras a construírem aulas com base na GSF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferente da gramática normativa, a Gramática Sistêmico-Funcional permite-nos analisarmos as escolhas feitas pelos falantes em relação a construção da mensagem. Nesse sentido, olhamos o texto a partir da interação social e dos usos que as pessoas fazem da linguagem. A perspectiva da GSF possui arcabouços enriquecedores para trabalharmos em sala de aula os elementos gramaticais sem esvair o debate sobre o contexto social. Por isso, a Linguística Sistêmico-Funcional poderá contribuir para a construção das aulas, bem como desenvolver nos estudantes um pensamento crítico sobre a língua (gem).

Como proposta pedagógica, selecionamos a versão feminista da canção “Mulheres”, composta em 2018 por Doralyce Gonzaga e Silvia Duffrayer. Essa canção constrói respostas a essa versão interpretada por Marinho da Vila na década de 90. As compositoras materializam nos versos suas escolhas que, por sua vez, apresentam mudanças discursivas em relação aos direitos femininos. Embora tenhamos analisado somente o *Sistema de Transitividade*, especificamente os *processos*, conseguimos demonstrar a funcionalidade dos elementos nas orações.

Almejamos que o nosso estudo possa contribuir e incentivar estudantes e docentes a construírem aulas com base na GSF. Nosso objetivo foi demonstrar, dentro do escopo da pesquisa, alguns caminhos para aplicar análises linguísticas em sala de aula. Por fim, a Gramática Sistêmico-Funcional se revela como uma abordagem, com base na Linguística Sistêmico-Funcional, com enfoque gramático-contextual, que é uma alternativa promissora ao estudo da língua portuguesa nas escolas da Educação básica.

REFERÊNCIAS

- ARRAES, Jarid. Dandara dos Palmares, você sabe quem foi? **Geledés – Instituto da Mulher Negra**. São Paulo, 8 nov. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-dandara-dos-palmares-voce-sabe-quem-foi/>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.
- BURKE, Peter. **O mundo como teatro**: estudos de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992.
- CHOULIARAKI, Lilie.; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late Modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.
- FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do Discurso público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistemico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.
- GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Discurso e prática social. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.
- GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Revista Matraca**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraca/article/view/27795/19916>. Acesso em: 11 dez. 2025.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004 [1985]
- MAGALHÃES, Célia Maria. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 15-30.
- MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 5, n. 11, 2º semestre, 2009. Disponível em https://cienciaslinguagem.eca.usp.br/Melo_ADeACD.pdf

MELO, Iran Ferreira de. Histórico da Análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2025.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo Contexto: 2016.

ROSA, Marieli. Mulheres de todas as cores: reflexões sobre discurso, corpo e resistência a partir da Análise Crítica de Discurso. **Revista Ideias** (UFSM), v. 29, p. 71-83, 2020.

ROSA, Marieli; TULLIO, Cláudia Maris. Vozes femininas, vozes de resistência: Reflexões a partir da Análise Crítica de Discurso. In: Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos; Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos. (Org.). **Linguística, letras e artes e as novas perspectivas dos saberes científicos**. 1ed.Ponta Grossa: Atena, 2020, v. , p. 53-62.

ROSE, David; MARTIN, James. R. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

SOUZA, Mônica Dias de. **Escrava Anastácia: construção de um símbolo e a reconstrução da memória e identidade dos membros da Irmandade do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

VIAN JR., Orlando. **O sistema de avaliatividade e os recursos para graduação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação**. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 99–129, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rPVbTXckqCXby3CJpX79rwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 jan. 2026.

VIAN JR., Orlando. Avaliatividade, engajamento e valoração (Appraisal, engagement and valuation). **Revista Delta**. n.28 (1), 2012, 105-128.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O FUNK CONSCIENTE COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Luiza Bedê

INTRODUÇÃO

Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa, centrado nas práticas de leitura e escrita, constitui-se como um dos maiores desafios da educação brasileira. Dados do Indicador Funcional de Alfabetização (INAF, 2024) revelam um cenário preocupante: embora a escolarização tenha avançado, apenas uma parcela restrita da população domina plenamente tais habilidades, enquanto a maioria enfrenta obstáculos na compreensão de textos simples. Esse fenômeno, consolidado na literatura como “fracasso escolar” (Patto, 1990; Moyses & Collares, 2011), ultrapassa a esfera da dificuldade individual, denunciando uma questão estrutural na organização pedagógica e nas concepções de linguagem que regem a sala de aula.

Em resposta a esse quadro, pesquisadores têm buscado, nas últimas décadas, novas matrizes para o ensino. Nesse contexto, os Estudos de Letramentos operam um deslocamento fundamental: a escrita deixa de ser vista como mera técnica para ser compreendida como prática social situada. Sob esse prisma, o aprendizado da língua vincula-se aos seus usos efetivos, aos valores simbólicos e às dinâmicas de circulação nos diversos campos da atividade humana (Street, 1984; Kleiman, 1995).

É possível afirmar, a partir de uma perspectiva materialista da linguagem, que o sujeito se constitui na práxis, isto é, na relação entre ação, reflexão e intervenção no mundo social (Volochínov, 2017). No espaço escolar, essa compreensão desloca o aluno da posição de mero receptor de conteúdo para reconstituí-lo como sujeito da linguagem, capaz de se

posicionar, de responder aos discursos pelos quais passa e de produzir enunciados que enfatizam significados previamente estabelecidos.

Assim, adotar tal perspectiva exige que o currículo escolar transcenda os textos canônicos e acolha a pluralidade de gêneros do discurso que compõem a vivência dos estudantes. Conforme a teoria bakhtiniana (2016), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciados que emergem de esferas sociais específicas; logo, estão intrinsecamente amarrados às condições históricas de sua produção. Ler e produzir textos situados, nesse escopo, equivale a ler e agir no mundo. Desse modo,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades de atividade humana e porque em cada campo da atividade existe todo um repertório de gêneros do discurso que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica o próprio campo. (Bakhtin, 2016, p. 11).

Se partirmos da afirmação de Bakhtin (2016), de que a riqueza dos gêneros é infinita e inesgotável, podemos compreender que o surgimento do funk consciente não é um fenômeno isolado, mas uma resposta à própria complexificação da vida nas periferias. Se a atividade humana nesse espaço se transforma — com novas formas de resistência, novos conflitos com o Estado e novas tecnologias de produção musical —, é natural que o repertório de gêneros também se amplie.

É importante ressaltar que as discussões aqui propostas encontram-se plenamente abarcadas pelas competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio como previsto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Nesta etapa final da Educação Básica, o currículo exige que o estudante seja capaz de analisar criticamente o funcionamento das linguagens em diferentes campos da atividade humana. Por isso, ao trabalhar esse gênero musical, o professor atende às proposições da BNCC (2018) para o desenvolvimento da apreciação

estética e da análise sociocultural, permitindo que o jovem compreenda os processos de produção e circulação de sentidos nas mídias digitais e nas artes urbanas. Aqui, o gênero musical deixa de ser um mero recurso lúdico para se tornar um objeto de estudo rigoroso, voltado à formação de um sujeito crítico, capaz de reconhecer as disputas de poder que atravessam a língua e as representações sociais da juventude

É a partir desse referencial que se defende, neste capítulo, o reconhecimento do funk consciente como prática discursiva legítima e de seu uso em sala de aula. Mais do que um objeto de análise, o gênero mobiliza múltiplas vozes sociais e atualiza experiências de resistência que tensionam o currículo tradicional. A incorporação desses letramentos no ensino de Língua Portuguesa é um compromisso ético e político com a pluralidade de identidades e com a construção de uma educação verdadeiramente dialógica.

Diante desse cenário, este capítulo propõe uma análise da canção “Aonde Nós Chegou”, dos artistas MC Menor MR e MC Rick, como estratégia para materializar os conceitos de letramentos de reexistência e protagonismo juvenil no currículo de Língua Portuguesa. A escolha dessa obra justifica-se por sua expressiva capilaridade digital e por condensar, em sua composição, elementos centrais da estética do funk consciente: a celebração da ascensão social, a manutenção da ética territorial e a afirmação de uma identidade linguística que recusa o apagamento. Por meio da análise de trechos da letra e da contextualização da trajetória do artista, busca-se demonstrar como a variação linguística e a rede de afetos periféricos operam uma desestabilização nos discursos cristalizados, oferecendo ao docente um percurso pedagógico que valida a voz do estudante e transforma a sala de aula em um espaço de diálogo.

PROTAGONISMO JUVENIL E O FUNK CONSCIENTE: ARTE E CRIMINALIZAÇÃO

Segundo Juarez Dayrell (1999), a relação entre a música e a juventude é histórica e se consolida a partir da década de 1970, impulsionada pela diversidade de novos estilos musicais e pela participação ativa dos jovens na produção cultural. Esse protagonismo manifestou-se tanto pelo domínio do aparato tecnológico — como o uso criativo das pick-ups pelos DJs — quanto pela condução performática do mestre de cerimônias (MC) nos bailes do final dos anos 70 e início dos 80.

Essa mudança de postura sinaliza o nascimento de uma apropriação, na qual a juventude periférica passa a ressignificar tecnologias e gêneros musicais para construir seus próprios espaços de fala. Ao assumir o controle dos equipamentos e do microfone, o jovem estabelece o que Dayrell (1999) define como um estilo de vida e um canal de expressão identitária. Nesse cenário, o baile deixa de ser apenas um local de lazer para se tornar um território de sociabilidade e comunicação, onde a música atua como o suporte material para a circulação de discursos que, até então, não encontravam eco nas mídias hegemônicas.

Dessa forma, a gênese do funk e do rap no Brasil está intrinsecamente ligada a essa capacidade juvenil de transformar a escassez em potência criativa, no entanto, essa aproximação é de origem social e técnica: ambos utilizam a recontextualização musical — a apropriação e mixagem de faixas existentes via samplers e pick-ups — como uma ferramenta democrática de produção. Essa característica permite que o jovem, mesmo sem formação musical, transforme tecnologias acessíveis em suporte para a criação de discursos próprios e afirmação de autoria.

Por outro lado, esses estilos musicais se distanciam em suas trajetórias de significação e recepção social. Enquanto o rap se estruturou como uma reação da tradição black articulada a um movimento artístico multifacetado (grafite, break, DJ), mantendo um discurso explícito de denúncia e crítica à opressão, o funk seguiu um caminho de radicalização rítmica do *soul* que, em

certos momentos, enfrentou processos de comercialização e esvaziamento de sua base cultural para atingir o grande público. Contudo, Dayrell (1999) destaca que, na reelaboração cotidiana das periferias brasileiras, essas diferenças são atravessadas por novas formas de sociabilidade. Assim, cada um deles ganha contornos próprios, nos quais as letras e as práticas discursivas se adaptam às urgências locais, permitindo que a juventude utilize esses estilos como dispositivos de visibilidade social.

Embora o rap e o funk tenham trilhado caminhos distintos em suas recepções sociais, é justamente na interseção entre a batida envolvente de um e a carga política de outro que se situa o foco deste capítulo: o funk consciente. Essa vertente opera uma síntese fundamental, pois reintroduz no campo do funk a postura combativa e o compromisso com a denúncia social historicamente vinculados ao movimento hip hop. Ao fazer isso, o funk consciente deixa de ser apenas uma trilha para o lazer e assume o papel de ético, no qual o MC (Mestre de Cerimônias) retoma sua função de cronista da realidade, articulando discursos de fé, superação e crítica às estruturas de opressão que atravessam o cotidiano periférico.

Dessa forma, ao elegermos essa vertente como objeto de reflexão, buscamos compreender como essa prática discursiva específica promove o que Ana Lúcia Silva Souza (2011) define como “letramentos de reexistência”. Mais do que uma variação temática, o “consciente” representa uma escolha política de ocupação da linguagem. Nele, a música torna-se um espaço onde o jovem tensiona, produzindo novos sentidos sobre sua identidade e seu território.

Nesse sentido, a análise exige um olhar atento para os regimes de valor que operam no imaginário social brasileiro. Frequentemente, estabelece-se uma divisão binária que eleva o “consciente” à categoria de “funk do bem” ou “legítimo” — por mobilizar discursos de fé e moralidade — em oposição a vertentes como o “proibidão” ou o “funk putaria”, sumariamente deslegitimados. Essa classificação, embora pareça reconhecer a importância ética do gênero, muitas vezes oculta uma lógica de controle: aceita-se a voz da periferia apenas quando ela se ajusta a padrões morais externos, ignorando que todas essas manifestações são respostas complexas às mesmas condições de existência.

É impossível discutir o funk sem enfrentar o fenômeno da criminalização da cultura periférica (Cymrot, 2022). Historicamente, esse gênero musical e estético tem sido alvo de uma vigilância punitiva que tenta silenciar vozes sob o pretexto da manutenção da ordem ou da moralidade pública. Essa criminalização atinge a letra da música, o corpo e o território do jovem negro e pobre. Ao rotular o funk como um “caso de polícia” e não como uma prática de linguagem, o Estado e os setores conservadores tentam anular as vivências desses sujeitos. Portanto, o funk consciente não deve ser visto como uma tentativa de “higienizar” o gênero para torná-lo aceitável, mas como uma estratégia discursiva que, ao mesmo tempo em que reexiste à violência estrutural, reivindica o direito à autoria e à dignidade em um mundo que tenta, sistematicamente, apagar sua presença.

Nesse processo, ele assume papel central na construção identitária da juventude periférica. Ao transformar a palavra em espaço de afirmação, permite que os sujeitos se posicionem contra os discursos hegemônicos marcados, muitas vezes, pelo racismo e pela deslegitimação de suas vivências. É aqui que ele se materializa como letramento de reexistência: ele não apenas resiste aos modelos de legitimidade discursiva, mas cria outras formas de dizer e existir na linguagem.

É sob essa ótica — ou seja, a do funk como instrumento de conscientização e de pedagogia social — que passaremos a discutir as potencialidades dessa manifestação no ensino de Língua Portuguesa a partir da contribuição de Ana Lúcia Silva Souza sobre os letramentos de reexistência (2011).

LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA: A DESESTABILIZAÇÃO DE PRÁTICAS CRISTALIZADAS

A fundamentação legal que ampara o ensino no Brasil — desde a Constituição Federal (1988) até as diretrizes mais recentes — converge para um objetivo central: a formação para a cidadania ativa e autônoma. Ao estabelecer que a escola deve preparar o jovem para interpretar e

transformar sua realidade, os documentos oficiais validam a entrada de gêneros que já circulam na vida dos estudantes, mas que nem sempre são abordados em sua complexidade social. A questão central não é apenas a presença desses gêneros no currículo, mas a maneira como ocupam o espaço escolar. É comum, por exemplo, que docentes trabalhem com o gênero receita, contudo, limitam-se à estrutura composicional do texto (ingredientes e modo de preparo), sem abarcar os aspectos multimodais e o contexto cultural ou situacional de uso que lhe conferem sentido real. No caso do funk consciente, essa distinção é vital: não basta trazê-lo para a sala de aula como um suporte para exercícios gramaticais; é preciso tratá-lo como uma prática discursiva viva, situada e tecnológica. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 242):

[...] o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

Nesse contexto, o funk consciente materializa essa diretriz ao colocar o estudante como protagonista. Por ser uma prática discursiva intrinsecamente ligada às novas tecnologias e às vivências periféricas, o gênero musical funciona como um campo aberto para a investigação dos aspectos políticos e culturais da contemporaneidade. Quando o ensino de Língua Portuguesa incorpora esses letramentos, ele garante ao aluno o direito de “equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores”, promovendo uma leitura da realidade que é, ao mesmo tempo, ética e fundamentada. Além disso, o ensino da leitura e da escrita deixa de se orientar exclusivamente por modelos normativos e passa a considerar as formas como os sujeitos produzem sentidos em diferentes esferas da vida social.

É nesse horizonte que os letramentos da reexistência (Souza, 2011) revelam sua importância, já que são entendidos não apenas como formas de resistência às abordagens hegemônicas, mas como processos ativos de criação de manifestações de linguagem. No contexto escolar, essa abordagem implica reconhecer que os estudantes estão na sala de aula constituídos por práticas discursivas complexas, em que mobilizam repertórios linguísticos, valores e experiências historicamente situadas. Ignorar essas práticas significa reforçar um modelo de ensino que deslegitima o saber e produz discriminação entre a escola e os sujeitos que nela participam.

Ana Lúcia Silva Souza propôs esse conceito a partir de sua pesquisa com grupos de jovens em idade escolar ligados ao movimento hip-hop. Inicialmente, o estudo tinha como hipótese que esses estudantes viam o rap como resistência ao letramento escolar. No entanto, no desenvolvimento do estudo a partir de entrevistas e contato constante com eles, foi percebido que, na realidade, havia um interesse de que o rap e as atividades culturais praticadas por eles fossem reconhecidas como uma instância de educação e transformação. Assim, a autora cria o conceito de “letramento de reexistência”, pois, durante o processo de pesquisa, percebeu que

Eles não apenas resistiram a um modelo de letramento excludente apoiado em formas já cristalizadas de legitimação, mas criaram outras formas de dizer o já dito, imprimindo de forma indelével suas identidades sociais. Daí a nomeação letramentos de reexistência e não apenas resistência. (Souza, 2011, p.158)

Embora os estudantes fossem ligados ao hip-hop e a proposta da pesquisadora tenha sido o hip-hop como letramento de reexistência, é possível aproximar o estilo musical aqui estudado dessa abordagem, já que, segundo a autora (2011, p. 36), ele contribui para a “desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que

as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal.”

Essa desestabilização mencionada pela autora ocorre em dois níveis no funk consciente: primeiro, no nível sociolinguístico, ao provar que a fala periférica possui uma organização lógica, poética e eficaz, capaz de produzir sentidos complexos que a norma culta, por vezes, não alcança. Segundo, no nível epistemológico, ao desafiar a escola a reconhecer que o conhecimento sobre a vida, a política e a ética são produzidas em territórios estigmatizados. Ao cruzar os portões da escola, ele “fissura” a ideia de que apenas o cânone literário é portador de saber, forçando o currículo a dialogar com letramentos que emergem da urgência de existir em meio à exclusão.

Além disso, as temáticas presentes no funk consciente — que versam sobre o racismo estrutural, a desigualdade social, a espiritualidade e o papel central da figura materna — funcionam como materialidade da experiência periférica contemporânea. Ao problematizar essas questões institui um espaço de reflexão crítica sobre a cidadania. Nele, a persistência diante das adversidades é narrada sob uma ótica que reivindica direitos fundamentais e dignidade em territórios historicamente marcados pela ausência do Estado.

Nesse sentido, ao levar essas discussões para a sala de aula, o professor de Língua Portuguesa permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos de direitos e de saber. O funk consciente articula diálogos contemporâneos sobre a ancestralidade e a sobrevivência urbana que muitas vezes são ignorados pelos currículos tradicionais. Ao discutir, por exemplo, o peso da desigualdade ou os valores éticos transmitidos pela família, a escola valida uma forma de participação política mediada pela linguagem.

Sob essa perspectiva, a inserção do funk consciente nas aulas de Língua Portuguesa encontra ressonância no pensamento de Gadotti (2007, p. 42), para quem “educar é também desequilibrar, duvidar, sus-

peitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo”. Ao adotar essa premissa, compreende-se que a prática pedagógica não pode ser reduzida a um processo técnico e mecânico de transferência de conhecimentos gramaticais ou literários descontextualizados. Pelo contrário, a formação humana dentro da escola exige uma postura ética que promova “ações de ruptura diante de atitudes racistas, violentas e autoritárias”. O funk consciente, ao denunciar as estruturas de opressão e dar voz às urgências da periferia, torna-se o suporte ideal para essa educação provocadora. Ele convida o estudante a “tomar partido” e a se posicionar criticamente frente às desigualdades, transformando a sala de aula em um espaço de exercício democrático e de presença ativa no mundo.

“OLHA AONDE NÓS CHEGOU”: FUNK CONSCIENTE NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para compreender a potência pedagógica do funk consciente é necessário olhar para além da batida e mergulhar na narrativa construída nas canções e que consolidaram marcos geracionais. Um exemplo emblemático é a canção “Aonde Nós Chegou”, interpretada pelo MC Menor MR em parceria com o MC Rick. Lançada em 2018, em um contexto de explosão do funk nas plataformas digitais. No Youtube, por exemplo, o vídeo clipe da canção alcançou 100 milhões de visualizações. Já em suas redes sociais, o artista acumula mais de 5 milhões de seguidores. Esses números revelam que a produção dele estabelece um canal de comunicação que ignora as mediações tradicionais. Esse alcance demonstra que o funk pode operar como uma rede de letramento informal, onde os valores de resistência e superação circulam em uma escala global a partir de uma origem local muito específica.

Sob a perspectiva da BNCC, estamos diante de um texto multimodal de alta complexidade, no qual a linguagem verbal (letra) se funde à linguagem visual (clipe) e sonora (beat). Para o ensino de Língua Portu-

guesa, analisar esse fenômeno significa ensinar o aluno a ler não apenas palavras, mas a junção produzida pela combinação de imagens de ostentação, territórios periféricos e ritmos eletrônicos, compreendendo como essa arquitetura visual constrói um sentido de pertencimento e poder.

O MC Menor MR, nascido e criado na periferia de Osasco – grande São Paulo – é um expoente do funk consciente e tem inúmeras canções nessa vertente como “Sonho de favelado”, “Dominar o mundo”, “Capital das notas”, “De Osasco para o mundo”, que estão entre as mais tocadas do artista na plataforma de áudio Spotify. O artista personifica o que Dayrell (1999) descreve como o jovem que transforma a escassez em potência criativa. A canção é estruturada como uma narrativa de ascensão social e será proposta uma abordagem inicial de uso dela em sala de aula:

Olha aonde nós chegou
Valeu a pena esperar
Ontem eram apenas sonhos
Hoje podemos desfrutar

Por dinheiro eu não me corrompi, faço grana com a voz
Eles podem errar, quem não pode errar é nós
Não passei por cima de ninguém pra obter o meu sucesso
Forte abraço, parceiro, nós é o certo pelo certo

Só Deus sabe o quanto eu já sofri e tudo o que a gente passou
Obrigada, minha coroa, eu te amo
(MC Menor MR e MC Rick, 2018)

A letra estabelece um contraste temporal constante por meio dos advérbios: “ontem” marcado pela invisibilidade, pelo preconceito e pela falta de recursos, e o “hoje” caracterizado pelo reconhecimento social e pela conquista material. Essa dualidade não deve ser lida apenas pelo viés do consumo, mas como uma reivindicação de existência.

No plano linguístico, o título e o refrão — “Aonde nós chegou / De onde nós veio” — oferecem um material valioso para o ensino de Língua

Portuguesa. Em vez de tratar a ausência da concordância nominal/verbal padrão como um erro a ser corrigido, o professor pode contextualizá-la como uma marca dialetal de reexistência. É o que Souza (2011) define como a marcação indelével da identidade na língua: o sujeito ocupa o topo da pirâmide social através do sucesso da música, mas recusa-se a abandonar a “fala da quebrada”, fazendo dela sua assinatura de autenticidade, ou seja, a marcação de concordância verbal é, sobretudo, uma marca da identidade desse grupo.

Nos versos “Por dinheiro eu não me corrompi, faço grana com a voz / Eles podem errar, quem não pode errar é nós”, o eu-lírico estabelece uma distinção nítida entre o “eles” (o sistema, as instituições, o poder hegemônico) e o “nós” (a juventude periférica). Essa diferenciação carrega uma carga sociológica profunda. Ao afirmar que “nós não podemos errar”, o artista evidencia a vigilância punitiva constante sobre o corpo periférico, em que o erro não é visto como uma falha individual, mas como uma confirmação de preconceitos estruturais. No ensino de Língua Portuguesa, esse trecho permite discutir o papel da coesão e da coerência textual e de vida. A expressão “nós é o certo pelo certo” funciona como um enunciado de integridade que ignora a norma culta para priorizar a norma ética do território.

Além disso, a afirmação “faço grana com a voz” é um exemplo vívido do protagonismo juvenil discutido por Dayrell (1999). A voz, aqui, deixa de ser um fenômeno fisiológico para se tornar um capital simbólico e tecnológico. É a ferramenta de trabalho que substitui a subalternidade pela autoria. Ao trabalhar esses versos em sala de aula, o professor pode provocar os estudantes a refletirem sobre a força da palavra: o “não passei por cima de ninguém” reforça um valor de coletividade que tensiona o individualismo da sociedade de consumo.

Linguisticamente, a manutenção do “nós é” em vez do “nós somos” não é um descuido, mas uma escolha de registro que garante a legitimidade do discurso perante os pares. É a materialização do que Bakhtin (2016) define como a expressividade do enunciado: o falante

seleciona as formas linguísticas que melhor refletem sua posição social e sua relação com o ouvinte. A sala de aula torna-se, dessa maneira, um espaço para entender que a língua é, antes de tudo, um território de disputa de poder e de afirmação de dignidade.

Outro elemento importante nesse trecho em destaque é a centralidade da figura materna no trecho: não é um caso isolado, mas reflete uma constante ética no funk consciente. Em territórios onde o Estado muitas vezes se faz presente apenas pelo braço punitivo, a mãe emerge como a rede de apoio fundamental, representando a base moral que permite ao jovem resistir às trajetórias de criminalização. Essa recorrência temática atribui o sucesso do MC àquela que suportou as privações ao seu lado. Ao cantar a gratidão e a promessa de uma vida melhor para a progenitora, a canção opera uma pedagogia de valores que desafia o estereótipo do jovem periférico como alguém desprovido de vínculos ou projetos éticos.

No ensino de Língua Portuguesa, essa temática abre caminhos para discussões profundas sobre a subjetividade e a alteridade. Ao analisar como o eu-lírico constrói o diálogo com a figura materna, o professor pode explorar a função social da linguagem na manutenção de laços comunitários e na construção de identidades positivas. Trabalhar essas letras permite que o aluno identifique funções da linguagem que vão além do informativo, mergulhando na função emotiva e apelativa como ferramentas de afirmação humana.

Além disso, essa abordagem contribui para um ensino de língua materna que reconhece a poética do cotidiano e abre espaço para discutir a rede de apoio formada por mães e amigos, o que faz com que a sala de aula se torne um espaço de validação das experiências dos estudantes, transformando o ato de ler e escrever em um exercício de reflexão sobre a própria realidade. Assim, a Língua Portuguesa deixa de ser vista como um treinamento em regras gramaticais ou a leitura de textos distantes do universo estudantil para se tornar um espaço de encontro entre diferentes saberes, onde a reexistência é a chave para uma aprendizagem que faz sentido para a vida do aluno.

Desse modo, é evidente que a análise de “Aonde Nós Chegou” não se encerra na descrição de uma trajetória individual de sucesso, mas revela a engrenagem dos letramentos de reexistência em plena atividade. Ao mobilizar categorias como a ética do território, o protagonismo tecnológico e a centralidade dos afetos comunitários, o funk consciente reafirma a sala de aula de Língua Portuguesa como um espaço de negociação de sentidos e de validação de identidades historicamente silenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste capítulo permitem concluir que o ensino de Língua Portuguesa, em especial o Ensino Médio, enfrenta um momento de necessária transição. O cenário de “fracasso escolar” e as dificuldades de compreensão de textos, apontados inicialmente, são sintomas de uma escola que, por muito tempo, manteve-se inerte diante das linguagens que ocorrem fora de seus muros. Ao confrontarmos o currículo tradicional com a realidade dos letramentos de reexistência, percebemos que a eficácia do ensino está diretamente ligada à capacidade da escola de reconhecer o aluno como um sujeito legítimo de linguagem.

O funk consciente, exemplificado aqui pela obra de MC Menor MR, revela-se muito mais do que um gênero musical de massa; ele tem potencial pedagógico de alta complexidade. Através dele, o estudante exercita a argumentação, a análise crítica da sociedade e a afirmação de sua identidade diante de um sistema que historicamente o marginaliza. A análise da canção “Aonde Nós Chegou” demonstrou que as marcas de oralidade e as variações linguísticas periféricas não são “erros” a serem eliminados, mas escolhas de registro que garantem a autenticidade e a circulação de discursos de superação, fé e ética comunitária.

Portanto, levar o funk consciente para a sala de aula é um ato de militância democrática, como proposto por Gadotti (2007). É escolher

uma educação que desestabiliza o que está cristalizado para dar lugar ao novo, ao plural e ao dialógico. Não se trata de substituir o cânone literário, mas de permitir que ele dialogue com as produções contemporâneas, rompendo a hierarquia que invisibiliza o saber produzido nos territórios estigmatizados.

Por fim, espera-se que este trabalho sirva como um convite aos docentes para que olhem para as produções de seus alunos com lentes de alteridade e respeito. Que a Língua Portuguesa seja compreendida como um espaço onde a vida se manifesta e onde a reexistência se torna possível.

REFERÊNCIAS

BAKHHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAGANÇA, Juliana da Silva. **Por que o Funk Está Preso na Gaiola? A Criminalização do funk carioca nas páginas do Jornal do Brasil (1990-1999)**. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CYMROT, Danilo. **O Funk na Batida: baile, rua e parlamento**. Edições Sesc São Paulo, 2022

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

FACINA, Adriana. **Fazendo a diferença: o funk e o direito à alegria**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

GADOTTI, Moacir **Educar para a cidadania: ensaios sobre a pedagogia de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Inaf Brasil 2024: indicador de alfabetismo funcional – principais resultados. São Paulo: IPM/Ação Educativa, 2024. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 15 jan. 2026.

KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MC MENOR MR; MC RICK. **Aonde Nós Chegou**. São Paulo: GR6 Music, 2018

MOYSÉS, Maria Aparecida & COLLARES, Cecília Azevedo. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, Marilda; MEIRA, Marisa Eugenia M.; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.) **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: EDUEM, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. Parábola, 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**/Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. -1 ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: 34, 2017.

LER O SERTÃO, LER O MUNDO: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA

Mayara de Andrade Calqui

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um relato de prática desenvolvido no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da sequência didática intitulada “Sertão, Sertões”, cujo eixo temático foi a representação do sertão na literatura brasileira. O trabalho articula o ensino de literatura e a análise linguística em uma perspectiva contextualizada e reflexiva, compreendendo a leitura literária como prática de letramento, formação estética e direito humano, especialmente no contexto da EJA, marcado por trajetórias de exclusão escolar. Nesse contexto, seu objetivo central é relatar e analisar uma experiência pedagógica realizada com estudantes da EJA, evidenciando as escolhas didáticas, os encaminhamentos metodológicos e os efeitos observados no processo de ensino-aprendizagem. Busca-se, ainda, refletir sobre as potencialidades do trabalho com a literatura brasileira como instrumento de ampliação de repertório cultural, fortalecimento identitário e desenvolvimento da leitura, da escrita e da análise linguística em contextos de Educação de Jovens e Adultos.

Do ponto de vista metodológico, o texto caracteriza-se como um relato de prática de natureza qualitativa e reflexiva, fundamentado na observação sistemática do cotidiano escolar, em registros realizados em semanário e na análise das produções dos estudantes ao longo da sequência didática. A proposta pedagógica dialoga com referenciais teóricos do ensino de Língua Portuguesa em perspectiva contextualizada (Antunes, 2003; Geraldi, 1997), dos letramentos e do letramento literário (Rojo, 2012; Cosson, 2006), bem como com a concepção freireana de educação, que compreende a leitura do mundo como indissociável da leitura da palavra (Freire, 1989). Soma-se a esse referencial a compreensão da

literatura como direito humano (Candido, 1995), princípio que orientou as escolhas do corpus literário e das práticas desenvolvidas.

CONTEXTO DA PRÁTICA E CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da educação básica voltada a pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos no tempo regular. Nessa etapa, a escola assume papel essencial de inclusão social e de reparação histórica, acolhendo educandos e educandas que, em sua trajetória, enfrentaram exclusões diversas e que hoje buscam retomar o vínculo com o conhecimento e com a vida escolar.

A EMEIEF Professora Sônia Aparecida Marques, localizada no bairro Vila Palmares, em Santo André (SP), insere-se nesse cenário. Trata-se de uma região predominantemente residencial, marcada por desafios urbanos como infraestrutura precária, escassez de áreas verdes e questões ligadas à segurança. Tais condições refletem-se na realidade da comunidade escolar, composta por sujeitos de diferentes faixas etárias, histórias de vida e níveis de escolarização.

Pensar o ensino na EJA implica reconhecer essa diversidade em múltiplas dimensões – etária, social, racial, cultural, cognitiva e linguística – e compreender que o processo de aprendizagem não pode ser homogêneo. Muitos estudantes retornam à escola após longos períodos de afastamento e enfrentam dificuldades na readaptação, enquanto outros chegam à EJA ainda jovens, após experiências de exclusão e fracasso escolar. Diante dessa heterogeneidade, a organização pedagógica da escola tem buscado adequar-se às especificidades da modalidade.

Nesse sentido, o projeto pedagógico da unidade fundamenta-se no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que prevê a possibilidade de organização da educação básica “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de perío-

dos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. A partir desse princípio, a escola passou a estruturar agrupamentos não seriados, definidos por meio de diagnósticos de aprendizagem e observações docentes, de modo a potencializar o trabalho pedagógico e garantir maior adequação entre os conteúdos, as estratégias e o nível de autonomia de cada grupo.

Foi nesse contexto que se desenvolveu a sequência didática “Sertão, Sertões”, planejada para integrar o ensino reflexivo de literatura e de análise linguística no âmbito da EJA. O tema central – o espaço do sertão e a cultura do sertanejo – foi escolhido coletivamente, a partir de conversas com os estudantes, que demonstraram interesse pela temática e reconheceram nela um campo fértil para discutir identidade, resistência e desigualdade social.

O trabalho teve início com leituras e discussões introdutórias sobre o sertão, expandindo-se gradualmente para a exploração de textos literários, canções e produções visuais que dialogam com o universo sertanejo. Ao longo de setembro, os textos selecionados – prosa, poesia e letras de música – foram discutidos em atividades de leitura, interpretação e produção escrita. Houve também a realização de um cine-debate, que favoreceu o aprofundamento das questões socioculturais abordadas.

Ao longo do semestre letivo, a sequência avançou com a leitura conjunta de textos literários selecionados, cujos enredos e linguagem se mostraram potentes para o desenvolvimento da consciência crítica e linguística dos estudantes. As atividades foram adaptadas conforme o nível de aprendizagem de cada agrupamento: no agrupamento 1, privilegiaram-se o estudo e ampliação de vocabulário, a revisão ortográfica e os aspectos de concordância nominal e verbal; no agrupamento 2, as propostas concentraram-se na pontuação e no uso dos tipos de discurso direto e indireto. Essa diferenciação permitiu atender às especificidades

dos grupos, sem perder de vista a unidade temática e os objetivos comuns da sequência.

Um ponto relevante foi a articulação interdisciplinar com o componente de Arte, que desenvolveu atividades complementares, explorando músicas e pinturas relacionadas ao universo sertanejo, como as reproduções das obras de Cândido Portinari. Essa integração reforçou o diálogo entre linguagens e ampliou o repertório cultural dos estudantes.

As práticas propostas despertaram significativo envolvimento do grupo, resultando em produções orais e escritas que expressam o amadurecimento interpretativo e o engajamento dos participantes. O conjunto das atividades propostas desdobrou-se na organização de um sarau temático, realizado ao fim do semestre, que funcionou como espaço de socialização dos aprendizados e de valorização das expressões individuais e coletivas da turma – momento que será detalhado em seção posterior deste capítulo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sequência didática “Sertão, Sertões” foi estruturada com base na concepção de ensino da Língua Portuguesa como prática social, articulando leitura, escrita, oralidade e análise linguística a partir de situações significativas de uso da linguagem. Essa perspectiva, conforme propõe Irandé Antunes (2003, 2009), implica compreender a língua como um sistema vivo de interação, em que o sentido emerge das relações entre sujeitos, textos e contextos. Ensinar língua, portanto, é oferecer condições para que os estudantes se reconheçam como agentes do discurso, capazes de produzir e interpretar textos em diferentes gêneros e situações comunicativas.

Ao adotar o tema do sertão como eixo integrador, a proposta buscou entrelaçar o ensino da língua e da literatura em torno de um campo simbólico e cultural fecundo, que permite abordar aspectos de identidade,

desigualdade, resistência e memória. A seleção das obras – *Morte e Vida Severina* (João Cabral de Melo Neto), poemas de Patativa do Assaré e de Bráulio Bessa, trechos de *Campo Geral* (João Guimarães Rosa), capítulos de *Vidas Secas* (Graciliano Ramos) de *O Quinze* (Rachel de Queirós) – possibilitou o trânsito por diferentes registros estéticos e linguísticos, ampliando o repertório dos educandos e evidenciando a pluralidade de vozes que compõem o imaginário sertanejo.

O trabalho com esses textos literários inscreve-se na noção de letramento literário, tal como formulada por Rildo Cosson (2006), entendido como o processo de inserção do leitor nas práticas sociais mediadas pela literatura. Segundo o autor, o ensino literário deve transcender a mera leitura do texto, configurando-se como espaço de fruição estética, reflexão crítica e ampliação da experiência humana. Assim, a literatura passa a ser tratada não como uma forma de conhecimento e de expressão, indo além do mero conteúdo escolar. Considera-se, na esteira de Cosson (2014), que “aprendemos literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura”; daí a importância de garantir que a mediação do professor crie as condições necessárias “para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2014, p. 29).

Esse princípio encontra respaldo na reflexão de Antonio Candido (1988), para quem a literatura é um direito humano fundamental, porque “humaniza em sentido profundo” ao permitir que o leitor acesse dimensões simbólicas da existência. Nesse sentido, garantir o acesso à literatura a estudantes da EJA – sujeitos frequentemente marcados pela exclusão e pela interrupção dos processos escolares – é um gesto ético e político de reparação simbólica, que reconhece seu direito à palavra e à imaginação.

Na mesma direção, Paulo Freire (1989) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, situando o ato de ler como prática de consciência e de libertação. A leitura literária, ao estimular o diálogo entre texto e experiência, possibilita ao educando refletir criticamente

sobre sua realidade. Como observa Robson Coelho Tinoco (2013), nesse processo “a pessoa se aprimora enquanto desenvolve a capacidade de refletir, questionar, descobrir – aprimoramento promovido pela conscientização de um sujeito-agente consciente de si e do mundo que o cerca, em suas inúmeras variantes” (Tinoco, 2013, p. 148).

Dessa forma, a prática pedagógica desenvolvida em “Sertão, Sertões” buscou promover o encontro entre letramento linguístico e literário, em uma perspectiva dialógica e emancipadora, que compreende a leitura e a escrita como instrumentos de formação crítica e de reconhecimento de si no mundo. Em diálogo com Geraldi (1997), entende-se que ensinar língua é ensinar a agir discursivamente; e, conforme Rojo (2012), o trabalho com diferentes linguagens – verbal, visual, sonora – deve integrar-se às práticas de multiletramentos, ampliando os modos de expressão e leitura dos sujeitos.

Assim, o projeto se apoia em três pilares principais: a linguagem em contexto, ao propor um ensino reflexivo e situado; o letramento literário, articulado como prática de inserção cultural e simbólica; e a educação libertadora, que reconhece na leitura e na literatura o caminho para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “SERTÃO, SERTÕES”

A sequência foi desenvolvida ao longo de um semestre letivo com turmas da EJA organizadas em agrupamentos não seriados, definidos de acordo com o nível de aprendizagem e autonomia dos estudantes. O objetivo central foi integrar o ensino da língua e da literatura a partir do tema do sertão, ampliando os repertórios culturais dos alunos e fortalecendo práticas de leitura, escrita e reflexão linguística.

Textos e materiais de trabalho

A seleção de textos que compuseram a sequência “Sertão, Sertões” foi orientada pela intenção de oferecer aos estudantes um panorama amplo e plural das representações do sertão na literatura brasileira, valorizando a diversidade estética, histórica e linguística dessas produções. Buscou-se contemplar diferentes autores, gêneros e linguagens, de modo que o trabalho didático se constituísse como experiência de leitura, fruição e reflexão crítica.

As atividades tiveram início com poemas de Patativa do Assaré, entre eles “Vida Sertaneja”, e de Bráulio Bessa, tais como “Um matuto em Nova Iorque” e “Coração Nordestino”, cuja oralidade e ritmo são características da tradição popular do cordel. Esses textos funcionaram como porta de entrada para o tema, despertando o interesse e o reconhecimento dos estudantes diante de expressões linguísticas e culturais próximas de seu universo. As leituras coletivas, seguidas de rodas de conversa, permitiram que emergissem relatos pessoais e memórias relacionadas à infância, ao trabalho e à vida em comunidades do interior, configurando o espaço da sala de aula como território de trocas e de pertencimento.

Em seguida, o estudo de “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, ampliou o olhar sobre o sertão, introduzindo uma linguagem poética mais densa e formal. A leitura do texto foi acompanhada da exibição de uma animação baseada na obra, o que favoreceu a compreensão dos aspectos simbólicos e sociais da narrativa. A migração, a seca e a desigualdade foram discutidas não apenas como temas literários, mas como realidades que atravessam a história e a memória coletiva do país, em consonância com a concepção freireana de leitura como diálogo entre palavra e mundo.

Na etapa seguinte, os estudantes entraram em contato com “Campo Geral”, de João Guimarães Rosa, a partir da leitura de seus trechos iniciais. O trabalho foi precedido pela apreciação de fotografias do livro

Saudades de Rosa e Sertão, de Germano Neto, que ajudaram a construir o cenário visual e afetivo da narrativa. A posterior exibição do filme *Mutum*, dirigido por Sandra Kogut, permitiu estabelecer relações entre literatura e cinema, destacando diferenças de linguagem, recursos expressivos e perspectivas narrativas. Essa articulação entre texto e imagem contribuiu para o desenvolvimento de práticas de multiletramento, conforme propõe Roxane Rojo (2012), e para a ampliação da sensibilidade estética dos estudantes.

As leituras de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e de *O Quinze*, de Rachel de Queirós, aprofundaram a reflexão sobre o sertão e suas representações. Os capítulos escolhidos de *Vidas Secas* – “Mudança”, “O menino mais novo”, “O menino mais velho” e “Fuga” – foram lidos de forma compartilhada, com pausas para o esclarecimento de vocabulário e discussão coletiva. A identificação dos alunos com as personagens e situações narradas revelou a força de empatia que a literatura pode gerar, reafirmando o princípio de Antonio Candido (1988) de que a experiência estética é uma forma de humanização. A leitura de *O Quinze* trouxe ainda uma perspectiva feminina sobre o mesmo universo temático, evidenciando como a narrativa de Rachel de Queirós tensiona as fronteiras entre o espaço doméstico e o social, introduzindo um olhar sensível sobre a experiência da mulher nordestina diante da seca e da pobreza.

Ao longo do percurso, o trabalho com a linguagem literária foi constantemente atravessado por outros códigos expressivos. Em articulação com o componente de Arte, os estudantes analisaram pinturas de Cândido Portinari e canções do repertório nordestino, como “Asa Branca” e “Luar do Sertão”, construindo uma rede de sentidos entre as diferentes manifestações culturais. Essa abordagem interdisciplinar reforçou o vínculo entre linguagem, identidade e expressão, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e integrada.

Estratégias pedagógicas e análise linguística

As práticas pedagógicas que acompanharam as leituras literárias foram organizadas de modo a articular a fruição estética com o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Inspirada nas concepções de Antunes (2003, 2009) e Geraldi (1997), a proposta partiu do princípio de que o trabalho com a língua deve emergir de situações reais de uso, nas quais a análise gramatical adquire sentido por estar vinculada à construção e à interpretação dos textos.

Após as leituras e discussões coletivas, os alunos realizaram atividades de interpretação e reflexão linguística elaboradas conforme o nível de cada agrupamento da EJA. No grupo composto predominantemente por estudantes do primeiro ciclo (equivalente aos 6º e 7º anos), as atividades concentraram-se na ampliação do vocabulário e no estudo das classes de palavras, bem como na revisão de aspectos básicos de ortografia e concordância. Já entre os estudantes do segundo ciclo (8º e 9º anos), as propostas de análise textual exploraram questões mais complexas, como o uso de pontuação, a identificação de discursos direto e indireto e a função expressiva dos tempos verbais na narrativa.

Essas atividades foram planejadas com o apoio de ferramentas de Inteligência Artificial, que atuaram como mediadoras no processo de criação de materiais didáticos. A partir de comandos elaborados pela docente, os recursos de IA geraram frases e pequenos textos temáticos, ajustados ao universo das obras estudadas, o que permitiu personalizar o conteúdo para cada grupo sem comprometer a coerência temática. O uso pedagógico da tecnologia, longe de substituir a mediação humana, ampliou as possibilidades de produção e revisão textual, além de favorecer a diversificação das práticas de leitura e escrita.

Em um momento de autogestão, os estudantes foram estimulados a assistir ao filme *O Auto da Compadecida*, dirigido por Guel Arraes, disponível gratuitamente no YouTube. A tarefa foi acompanhada de um roteiro de questões reflexivas, elaborado previamente, que estimulou o

diálogo entre o enredo e as leituras realizadas ao longo da sequência. A atividade consolidou a compreensão das continuidades e transformações nas representações do sertão, além de incentivar a expressão escrita e a análise comparativa de linguagens.

Ao articular leitura, escrita, oralidade e tecnologia, a sequência buscou criar um ambiente de aprendizagem que valorizasse a autoria dos estudantes e o exercício da escuta e da argumentação. As práticas de análise linguística foram concebidas não como etapas isoladas, mas como prolongamentos do ato de ler e de pensar criticamente, reafirmando o princípio freireano de que o ensino da língua é também um ato de formação ética e política.

Encerramento: o Sarau Sertanejo

Como etapa final da sequência “Sertão, Sertões”, foi realizado o Sarau Sertanejo, um evento coletivo que reuniu estudantes, familiares e docentes, constituindo-se como espaço de expressão artística, partilha de saberes e afirmação identitária. Para além de uma atividade de encerramento, o sarau representou o ponto de convergência de todo o processo didático desenvolvido ao longo do semestre, no qual leitura, escrita, oralidade e análise linguística se entrelaçaram em práticas de letramento literário, entendido como “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” nos termos propostos por Cosson (2006). Nesse sentido, o evento concretizou o princípio de que a experiência literária deve ultrapassar os limites da sala de aula, projetando-se como vivência cultural e social.

A preparação para o sarau contou com a colaboração de outros docentes, que auxiliaram nos ensaios para as apresentações individuais e coletivas, a partir de textos previamente escolhidos que refletiam o percurso formativo construído durante o semestre. Foram interpretadas as canções “Luar do Sertão” e “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, e “O Sertão te Espera”, de Dominginhos. O coro formado pelos estudantes ensaiou

as letras das músicas, refletindo sobre seu conteúdo poético e simbólico, e identificando nelas elementos característicos do gênero, como rimas, refrões e repetições. As canções, além de reforçarem o elo entre o sertão real e o imaginário, favoreceram o reconhecimento de um patrimônio cultural historicamente marginalizado, o que dialoga diretamente com a noção de literatura – e, por extensão, de arte – como direito humano, conforme defende Antonio Candido (1988).

Paralelamente aos ensaios musicais, os estudantes participaram da seleção de poemas e trechos literários para serem declamados durante o evento. Essa etapa retomou as leituras realizadas em sala e propiciou novas interpretações, agora mediadas pela performance. O gesto de declamar, cantar ou comentar um texto lido anteriormente revelou-se um exercício de apropriação da palavra, na medida em que o estudante, ao tornar-se voz do texto, passa a reconstruí-lo à luz de sua experiência pessoal e coletiva.

O sarau configurou-se, assim, como espaço de autoria e pertencimento, em que os educandos da EJA puderam ocupar o centro da cena e narrar a si mesmos por meio das palavras e das canções. Ao subverter a lógica da passividade frequentemente associada a essa modalidade de ensino, o evento reafirmou o potencial emancipador da Educação de Jovens e Adultos, cujo sentido está em reconhecer o saber que emerge das experiências vividas. Cada apresentação – seja um trecho declamado, uma fala espontânea ou um canto coletivo – constituiu um gesto de resistência simbólica, no qual o ato estético se converteu também em ato político e pedagógico.

Por fim, a realização do Sarau Sertanejo reafirmou a importância de uma escola que se reconhece como espaço de cultura e de afeto, especialmente na EJA, em que cada trajetória traz marcas de interrupções e exclusões. Ao criar um tempo e um lugar para que a palavra dos estudantes fosse dita, ouvida e valorizada, o projeto foi além de um evento de conclusão de uma sequência didática, produzindo um acontecimento

formativo, no qual a arte e a educação se encontraram como caminhos de emancipação.

AValiação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem, na sequência “Sertão, Sertões”, foi concebida como um processo contínuo e dialógico, em consonância com a perspectiva freireana de educação emancipadora, na qual ensinar e avaliar constituem momentos indissociáveis de um mesmo movimento formativo. Assim, mais do que medir resultados pontuais, buscou-se compreender o desenvolvimento das/os estudantes em relação às competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, bem como sua crescente autonomia interpretativa e discursiva.

Ao longo das aulas, a observação das interações, das leituras compartilhadas, das produções textuais e das discussões orais serviu como principal instrumento de acompanhamento do percurso de aprendizagem. As atividades foram diversificadas, abrangendo desde questões de compreensão literal até propostas mais analíticas, que exigiam inferências, comparações e interpretações intertextuais. O olhar avaliativo incidia, portanto, sobre o percurso do estudante, observando sua capacidade de relacionar textos, argumentar, formular hipóteses e revisitar suas próprias leituras.

As produções escritas desempenharam papel central nesse processo, funcionando tanto como instrumento de verificação do aprendizado quanto de reflexão sobre os temas trabalhados. Nelas, os estudantes foram convidados a articular as leituras literárias e audiovisuais à sua própria experiência de vida, revelando um olhar crítico e sensível diante das questões sociais e humanas evocadas pelas obras. Observou-se, especialmente entre os alunos mais velhos, uma forte identificação com as narrativas sobre o sertão, a seca e as migrações, temas que despertaram lembranças e afetos ligados à memória familiar e às origens regionais.

O sarau constituiu-se, também, como instrumento avaliativo de caráter formativo, ao possibilitar que os estudantes manifestassem o que haviam aprendido por meio da oralidade, da expressão artística e da apropriação da palavra. Ao preparar, interpretar e apresentar poemas, músicas e fragmentos de obras literárias diversas, os educandos revelaram domínio crescente da leitura em voz alta, compreensão textual e ampliação de repertório vocabular. Além disso, demonstraram confiança e protagonismo – dimensões que ultrapassam o campo cognitivo e se inscrevem no âmbito ético e afetivo do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida com a sequência “Sertão, Sertões” reafirma o potencial transformador do ensino de Língua Portuguesa quando orientado por uma perspectiva integrada e crítica. Evitando a proposição do estudo de conteúdos linguísticos ou literários de forma isolada, o trabalho buscou articular práticas de leitura, escrita e oralidade em torno de um eixo temático que mobiliza questões sociais, afetivas e culturais profundas: o sertão e suas múltiplas representações. Ao aproximar a literatura do universo vivenciado pelos educandos da EJA, a proposta permitiu que esses sujeitos se reconhecessem como parte de um patrimônio simbólico e linguístico historicamente invisibilizado, transformando o espaço escolar em território de voz e pertencimento.

A leitura de autores como Bráulio Bessa, Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto, João Guimarães Rosa, Patativa do Assaré e Rachel de Queirós constituiu um percurso de formação literária que transitou entre o cânone e a produção popular, entre a escrita consagrada e a oralidade poética. Essa diversidade de vozes evidenciou que a literatura não é privilégio de poucos, mas linguagem de todos – expressão plural da experiência humana. Nessa direção, o projeto dialoga diretamente com a concepção de Antonio Candido (1988), para quem o acesso à literatura é

um direito fundamental, uma vez que humaniza e amplia a sensibilidade, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento do outro e de si.

Do ponto de vista pedagógico, o trabalho realizado confirma a pertinência de um ensino de língua em contexto, tal como propõe Irandé Antunes (2009), que compreende a linguagem como prática social e lugar de produção de sentidos. Na EJA, essa concepção adquire força singular, pois acolhe sujeitos cujas trajetórias educativas são marcadas por interrupções, exclusões e silenciamentos. Assim, toda proposta que valorize a experiência, a escuta e a autoria contribui para devolver a esses estudantes o direito à palavra – direito de compreender, de dizer e de ser ouvido.

Em articulação com essas perspectivas, o letramento literário (Cosson, 2006) emergiu como eixo integrador das práticas desenvolvidas. O processo de leitura e de escrita foi compreendido como ato cultural e ético, no qual o texto literário se tornou espaço de diálogo e de reconstrução simbólica da realidade. Ao ler e discutir as narrativas sobre o sertão, os educandos refletiram sobre desigualdades, resistências e afetos, estabelecendo pontes entre o vivido e o imaginado.

A finalização com o Sarau Sertanejo materializou, de modo coletivo e sensível, os resultados desse percurso. Através da música, da poesia e da performance, os estudantes tornaram-se sujeitos da própria palavra, experimentando a potência da arte como forma de expressão e de reconhecimento. O evento simbolizou o encontro entre escola e cultura, entre saberes acadêmicos e saberes de vida, e revelou que o ensino de língua e literatura pode – e deve – ser também um gesto de resistência e esperança.

Conclui-se, assim, que a sequência “Sertão, Sertões” evidencia a importância de práticas pedagógicas que unam teoria e experiência. Em uma modalidade como a EJA, marcada por heterogeneidade e desafios, o ensino de língua e literatura precisa reafirmar seu compromisso ético e social: o de formar leitores críticos, conscientes de sua história e capazes de transformar o mundo pela palavra.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedantismo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARRAES, Guel (diretor). **O Auto da Compadecida**. Brasil: Globo Filmes; Lereby Produções; Columbia TriStar (distrib.), 2000. Filme.
- ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 169-191.
- CATULO DA PAIXÃO CEARENSE; JOÃO PERNAMBUCO (autores). **Luar do Sertão**. Canção (toada sertaneja). Ano da composição: s.d.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DOMINGUINHOS (autor/ intérprete). **O Sertão Te Espera**. Gravado em 1978; álbum: *Ó Xente!;* Universal Music Ltda.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO; TV ESCOLA; OZI AUDIOVISUAL; PEPPER HEADS (prod.). **Morte e Vida Severina — animação** [vídeo]. YouTube, 26 mar. 2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=LnAMuNtxdKw>>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto (autores). **Asa Branca**. Canção (baião). Composição: 1947.
- KOGUT, Sandra (diretora). **Mutum**. Brasil/França: [prod. Sandra Kogut et al.], 2007. Filme.
- NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida severina: auto de natal pernambucano**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.
- NETO, Germano; MENESES, Adélia Bezerra de (seleção de textos). **Saudades de Rosa e Sertão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- QUEIRÓS, Rachel de. **O Quinze**. 72. ed. São Paulo: ARX, 2003.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 58. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1986.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, João Guimarães. Campo Geral. In: **Manuelzão e Miguilim**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: Leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. (Estratégias de Ensino 39).

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O SUDESTE BRASILEIRO EM FOCO

Dâmaris da Silva Alves

Leilane Moraes Oliveira

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa (doravante LP) é, ainda hoje, um dos grandes desafios da educação brasileira. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2024, o país ainda registrava cerca de 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler nem escrever. Por essa razão, e também pela mudança de perspectiva iniciada na década de 1980, que influenciou muitas das políticas linguísticas¹ educacionais, sentimos a necessidade de olhar para as propostas curriculares atuais das capitais do Sudeste Brasileiro.

Essa reorientação teórica buscou superar uma tradição escolar estritamente vinculada à gramática normativa, que privilegiava regras abstratas e o padrão de fala das elites em detrimento do uso concreto em situações reais de comunicação (Gerald, 1991). Com a incorporação das teorias do texto, do discurso e da enunciação, oficializadas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o foco do ensino deslocou-se para a linguagem como prática social e histórica, visando à autonomia do sujeito e à sua participação responsável na esfera pública.

Nossa pesquisa justifica-se, portanto, na medida em que a efetivação dessa perspectiva é decisiva, sobretudo, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que práticas pedagógicas baseadas apenas na correção gramatical tendem a reforçar o fracasso escolar desse público (Kleiman, 2012). Essa modalidade reúne sujeitos com trajetórias

1. Entende-se por políticas linguísticas o conjunto de ações, decisões e planejamentos, formais ou informais, voltados à organização da presença, do uso e do ensino das línguas em uma sociedade.

heterogêneas e repertórios linguísticos diversos, cujas vivências foram frequentemente marcadas por processos de exclusão. No entanto, muitas vezes, o ensino ainda opera sob a lógica do déficit, tratando as variedades linguísticas populares como erros a serem corrigidos, o que desafia a construção de uma prática docente que legitime as identidades desses estudantes.

Diante de tal desafio, os currículos ganham centralidade, pois são eles que institucionalizam as concepções, neste caso, de linguagem e legitimam certos modos de ensinar em detrimento de outros (Arroyo, 2016). Ao selecionar conteúdos, definir metodologias e estabelecer objetivos, as propostas curriculares se tornam políticas linguísticas, expressando visões sobre o que é a língua e sobre quem são os sujeitos que dela fazem uso (Spolsky, 2016).

É a partir dessa compreensão que este trabalho tem como objetivo analisar as propostas curriculares de Língua Portuguesa voltadas à EJA das capitais da região Sudeste — Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP), Vitória (ES) e Rio de Janeiro (RJ) — a fim de compreender quais concepções de linguagem orientam esses documentos e como tais concepções se expressam nas orientações de ensino neles apresentadas.

Para atender ao objetivo proposto, este texto está organizado em quatro seções subsequentes a esta introdução. Inicialmente, discutimos os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico, detalhando os critérios de seleção e a caracterização do *corpus* documental constituído pelas propostas curriculares das capitais. Posteriormente, dedicamo-nos à análise dos dados, discutindo as concepções de linguagem, língua e alfabetização/letramento que emergem desses documentos. Por fim, tecemos as considerações finais, sistematizando os avanços e os desafios identificados na materialização dessas políticas para a EJA.

REFERENCIAL TEÓRICO

Toda prática pedagógica de ensino de LP ancora-se, explícita ou implicitamente, em uma determinada concepção de linguagem. Sendo assim, a análise dos documentos curriculares exige a compreensão prévia das bases teóricas que orientam o ensino e o uso da língua. A literatura especializada, notadamente os estudos de Geraldi (1997), aponta a existência de três grandes concepções: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Cada uma delas revela uma maneira distinta de compreender o que é a língua, qual o papel do sujeito nesse processo e como ocorre a produção de sentido.

Na primeira concepção, a linguagem é entendida como um reflexo direto do pensamento. Parte-se da ideia de que o ser humano primeiro formula mentalmente suas ideias e, em seguida, apenas as traduz em palavras. Assim, falar ou escrever seria uma atividade de expressão do pensamento já constituído internamente. Nessa perspectiva, o sujeito aparece como alguém que apenas exterioriza o que pensa, e a língua é vista como um conjunto de formas e regras pré-existentes, alheias às situações concretas de uso. O ensino, portanto, concentra-se no domínio das normas gramaticais, na identificação de classes de palavras e no uso correto da metalinguagem².

A segunda concepção entende a linguagem como instrumento de comunicação, isto é, como um meio para transmitir informações de um emissor para um receptor. Nessa visão, a língua é composta por um conjunto de signos organizados segundo regras e serve para codificar e decodificar mensagens. Essa abordagem se apoia na chamada Teoria da Comunicação, proposta por Jakobson (1960), segundo a qual o processo comunicativo envolve seis elementos: emissor, receptor, mensagem, canal,

2. Metalinguagem é a linguagem usada para falar sobre a própria língua. Em sala de aula, isso ocorre, por exemplo, quando o professor e os alunos explicam termos gramaticais (“substantivo”, “verbo”, “oração”), descrevem regras de uso ou analisam a estrutura de uma frase. É a língua voltando-se sobre si mesma para permitir a reflexão e o estudo de seu funcionamento.

código e referente. Quando esses elementos funcionam adequadamente, a comunicação ocorre de forma “perfeita”, sem ruídos.

Embora reconheça que a língua é um fenômeno social, essa concepção ainda a trata como um sistema fixo e autônomo, regido por leis internas e objetivas. A ênfase recai sobre a clareza e precisão da transmissão da mensagem, e não sobre os sentidos que se constroem na relação entre os interlocutores. Assim, o sujeito continua ocupando um papel secundário, apenas utilizando o código linguístico para enviar ou receber informações, sem interferir ativamente na produção dos significados.

Por fim, a terceira concepção compreende a linguagem como forma de interação. Nessa perspectiva, falar e escrever não são apenas atos de transmitir informações, mas formas de agir no mundo, de se relacionar com o outro e de construir identidades. A língua é vista como uma prática social viva, que se transforma constantemente conforme as pessoas interagem, negociam significados e produzem sentidos em diferentes contextos.

Essa visão rompe com a ideia de língua como sistema fixo e com a noção de sujeito passivo. Aqui, ele é entendido como participante ativo da comunicação, alguém que fala a partir de um lugar social, cultural e histórico específico. Para Bakhtin (2003) e seus colaboradores, nessa perspectiva, a língua se constitui na interação concreta entre os sujeitos e não pode ser compreendida fora das condições em que é produzida. Toda enunciação, portanto, responde a algo que já foi dito e, ao mesmo tempo, antecipa uma resposta do outro. Assim, o sentido nunca é único ou fechado, mas sempre resultado do diálogo entre diferentes vozes sociais.

Dessa forma, o entendimento da língua - como prática social viva, heterogênea e situada historicamente - encontra sua formalização mais aplicada - no contexto educacional - a partir da perspectiva enunciativo-discursiva. Ao adotar essa concepção, o foco do ensino desloca-se do código linguístico abstrato (a língua como sistema de regras) para o uso efetivo que os sujeitos fazem dela. Nessa ótica, a unidade de trabalho

deixa de ser a frase ou a palavra isolada e passa a ser o texto, compreendido sempre a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em esferas sociais específicas.

O trabalho sob esse viés exige, portanto, que o ensino não se limite a descrever a estrutura da língua, mas que relacione os textos aos seus contextos de produção, garantindo que o desenvolvimento de habilidades vise o uso significativo da linguagem. Mais do que analisar o que está dito (o enunciado), busca-se compreender o ato de dizer (a enunciação).

Essa análise, baseada na semiótica do discurso, deve investigar as operações que conectam a enunciação ao enunciado. Isso significa observar como as categorias de pessoa (quem fala), tempo (quando fala) e espaço (de onde fala) se inscrevem no discurso, conferindo-lhe historicidade e transformando a leitura em um ato de compreensão das intenções e dos posicionamentos dos sujeitos.

Para completar o quadro conceitual desta pesquisa, faz-se necessário definir alfabetização e letramento. No livro “Alfaletrar”, publicado em 2020, Magda Soares apresenta essas definições. Segundo a autora, a alfabetização é o processo de apropriação do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades, necessárias para a prática da leitura e da escrita. Já o letramento é a capacidade de “uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (Soares, op. cit., p. 17). Destaca ainda que são processos linguísticos e cognitivos diferentes, entretanto, simultâneos e interdependentes.

Compreendida a importância das concepções de linguagem e sua influência direta na prática docente, voltamo-nos agora para a materialidade dos textos oficiais. Para investigar como tais concepções se apresentam nas diretrizes da EJA, definimos um percurso de investigação específico. A seguir, apresentamos a metodologia utilizada, bem como a descrição e a organização estrutural dos documentos que compõem o corpus deste estudo.

PERCURSO METODOLÓGICO E CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS

Esta pesquisa debruçou-se sobre os documentos curriculares oficiais das quatro capitais da região Sudeste do Brasil. A definição desse recorte geográfico justifica-se pela relevância política dessas metrópoles na formulação de diretrizes públicas e pela oportunidade de estabelecer um estudo comparativo entre diferentes perspectivas regionais.

A constituição do *corpus* obedeceu aos critérios de pertinência, selecionando apenas documentos oficiais das redes municipais; atualidade, considerando as versões vigentes no momento da coleta e acessibilidade, restringindo-se aos materiais disponíveis online. O tratamento dos dados pautou-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), percorrendo as fases de pré-análise, exploração do material e interpretação, com foco nos trechos referentes à área de Linguagens e, especificamente, ao componente de Língua Portuguesa. A seguir, no Quadro 1, apresentam-se as propostas curriculares selecionadas:

Quadro 1 - Documentos curriculares da EJA utilizados na análise

Belo Horizonte (2016)	Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos
São Paulo (2019)	Currículo da Cidade - Educação de Jovens e Adultos (Língua Portuguesa)
Vitória (2020)	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos
Rio de Janeiro (2024).	Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos

Fonte: elaboração própria a partir dos documentos curriculares da EJA: Belo Horizonte (SMED, 2016), São Paulo (SME/ COPED, 2019), Vitória (SEME, 2020) e Rio de Janeiro (SME, 2024).

A exploração desse material revelou um conjunto documental heterogêneo, no qual cada proposta curricular apresenta ênfases teóricas e estruturais distintas, refletindo diferentes abordagens pedagógicas para a modalidade.

As Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2016) estruturam-se a partir de uma visão integral do sujeito, organizando os conhecimentos não apenas por áreas, mas pelas “dimensões da vida adulta” (territorialidades, corporeidade, memória e trabalho). O documento apresenta fundamentos teóricos e políticos sólidos, fazendo um resgate histórico da modalidade antes de apresentar as proposições para as áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens), que contam com matrizes e orientações específicas.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019), por sua vez, organiza-se em três partes. A primeira estabelece os princípios norteadores (Educação Integral, Equidade e Inclusão) e a Matriz de Saberes, em diálogo direto com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. A segunda parte concentra-se especificamente em Língua Portuguesa, detalhando eixos de ensino (leitura, escrita, oralidade, escuta e análise linguística) organizados progressivamente em quatro etapas (Alfabetização, Básica, Complementar e Final). A terceira parte oferece orientações didáticas e critérios de avaliação.

Já as Diretrizes Curriculares de Vitória (2020) iniciam situando a EJA nas políticas municipais de equidade e diversidade. A estrutura central organiza-se em “blocos de aprendizagem”, equivalentes às etapas do Ensino Fundamental. Para cada componente curricular são apresentados objetivos, conteúdos estruturantes e orientações metodológicas que enfatizam a interdisciplinaridade, o uso de metodologias ativas e a valorização dos saberes prévios dos estudantes.

Por fim, as Orientações Curriculares do Rio de Janeiro (2024), documento mais recente do recorte, organizam-se em segmentos (EJA I e EJA II) subdivididos em blocos de aprendizagem. A proposta destaca-se por adotar uma perspectiva explicitamente interdisciplinar, ancorada em três eixos temáticos transversais: Cultura, Trabalho, Ambiente e Saúde. Esses eixos integram os componentes curriculares por meio de projetos e temas geradores, buscando conciliar a aceleração de estudos (que é uma

característica da modalidade) com o respeito aos ritmos individuais de aprendizagem.

Uma vez situado o *corpus* documental e compreendida sua organização geral, passamos à etapa de interpretação dos dados. A partir de agora, os currículos deixam de ser observados apenas em sua materialidade organizacional e passam a ser interrogados como discursos que produzem efeitos no cotidiano escolar.

ANÁLISE

Com o objetivo de compreender as concepções que norteiam o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos das capitais da Região Sudeste do Brasil (Belo Horizonte, São Paulo, Vitória e Rio de Janeiro), procedemos à análise dos trechos que definem as bases teóricas da área. O estudo concentra-se nas noções de linguagem, língua e alfabetização/letramento, entendendo que essas definições não são meramente terminológicas, mas revelam o posicionamento político e pedagógico das redes de ensino frente ao público da EJA (Oliveira, 2007).

A análise inicia-se pelo conceito de linguagem adotado pelos documentos. Esse ponto de partida é prioritário, pois, dependendo de como a linguagem é concebida — se como expressão do pensamento, instrumento de comunicação ou forma de interação —, o papel reservado ao estudante da EJA muda, podendo ser tanto um sujeito passivo que deve assimilar normas quanto um sujeito que age no mundo. O Quadro 2 apresenta os trechos que evidenciam essas definições.

Quadro 2 – Concepções de Linguagem nos Currículos da EJA

DOCUMENTO/ MUNICÍPIO	TRECHOS DE REFERÊNCIA
Belo Horizonte (2016)	“são meios pelos quais o ser humano se expressa, marca seu lugar no tempo e no espaço, faz contato, deixa registros, existe!” (p. 147); “A linguagem induz o ser humano ao autoconhecimento, levando-o a situar-se, relacionar-se, interpretar e a manifestar seus sentimentos em palavras, imagens, sons, gestos e movimentos” (p. 147); “A complexidade do pensamento humano pode ser vislumbrada e compreendida na linguagem. Assim, entender e fazer-se entender com eficiência, seja por meio da fala, da escrita, da leitura [...]. seja por meio da arte ou do corpo, esse é o requisito básico para que o sujeito da EJA alcance sua autonomia como indivíduo de saberes e como cidadão consciente de seu tempo e de seu espaço” (p. 147).
São Paulo (2019)	“A(s) linguagem(s) precisa(m) [...] ser compreendida(s) como atividade, como forma(s) de ação no mundo, que medeia(m) as relações interpessoais, a construção de significação e sentidos e a criação ou não de vínculos” (p. 75); “A linguagem é entendida como interlocução, numa perspectiva do interacionismo sociodiscursivo que compreende que [...] o texto só ganha significado a partir de sua circulação em situações concretas de produção (enunciação).” (p. 77).
Vitória (2020)	“A linguagem é tanto produto quanto produtora de cultura, é interação e comunicação social e somente acontece na relação com o outro” (p. 71); “É a partir da linguagem que nos constituímos sujeitos e podemos representar e interpretar diferentes papéis sociais, bem como expressar e representar o mundo” (p. 71); “[...] conceber a característica dialógica da linguagem é estabelecer a reciprocidade entre o eu e o outro como presença concreta por meio do diálogo” (p. 72);
Rio de Janeiro (2024)	Concepção Inferida: a concepção de linguagem depreende-se das orientações didáticas, que tratam a língua como prática social situada, valorizando os saberes prévios e a experiência de vida dos estudantes como ponto de partida para a aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria, com base nos documentos curriculares analisados.

A leitura dos dados revela uma tendência predominante da perspectiva sociointeracionista, na qual a linguagem é compreendida

fundamentalmente como ação entre sujeitos. O currículo de São Paulo destaca-se pela densidade teórica ao filiar-se explicitamente ao interacionismo sociodiscursivo, vendo a linguagem não só como um sistema, mas como um instrumento de atividade que se organiza em gêneros textuais dentro de contextos específicos.

Nos documentos, de forma geral, a linguagem não é vista como um código abstrato pronto para ser transmitido, mas como uma forma de ação no mundo. Isso implica que ensinar linguagem na EJA não é apenas ensinar a descrever o mundo, mas agir sobre ele, mediando relações interpessoais e construindo identidades.

Nota-se, contudo, uma tensão conceitual. Tomando por base o documento de Belo Horizonte, embora o texto aponte para a interação social como princípio orientador das práticas de linguagem, preserva-se traços de uma concepção instrumental e expressiva, ao utilizar termos como “fazer-se entender com eficiência” e “manifestar sentimentos”. Essa dualidade sugere uma transição ainda em curso entre a tradição comunicativa — focada na eficácia da transmissão da mensagem — e a perspectiva discursiva, focada na negociação de sentidos (Geraldi, 1997).

O documento do Rio de Janeiro, embora não apresente uma seção teórica densa, permite inferir sua concepção através das orientações didáticas. Ao situar a aprendizagem na experiência de vida dos estudantes e validar seus saberes prévios como ponto de partida, o currículo alinha-se a uma visão de linguagem como prática social situada. Essa abordagem corrobora a visão de que a linguagem na EJA deve servir à leitura crítica da realidade, e não apenas à adaptação do sujeito a normas pré-estabelecidas.

Após compreender a visão geral de linguagem, faz-se necessário afunilar a análise para o conceito de “língua”. Historicamente, a escola tratou a língua como um sistema homogêneo e imutável. No entanto, as teorias sociolinguísticas contemporâneas (Bagno, 1986; Bortoni-Ricardo, 2004) desafiam essa visão, propondo o reconhecimento da variação e da

heterogeneidade. O quadro a seguir apresenta como os documentos se posicionam diante desse conceito.

Quadro 3 – Concepções de Língua nos Currículos da EJA

DOCUMENTO/ MUNICÍPIO	TRECHOS DE REFERÊNCIA
Belo Horizonte (2016)	“[...] a concepção que sustenta esta proposição curricular para a EJA pressupõe a língua como uma atividade interativa, social e cognitiva” (p. 148); “[...] a língua apresenta múltiplas formas de manifestação, é suscetível a mudanças, pois é fruto de práticas sociais e históricas, “indeterminada” sob o ponto de vista semântico (submetida às condições de produção) e se manifesta em situações de uso concretas como textos e discursos (MARCUSCHI, 2000, p. 43)” (p. 148); “[...] a língua não está aí só para representar o mundo, ela é constitutiva do mundo, é um modo de produzir discursos que geram efeitos de sentido, e não apenas instrumento para transmitir mensagens” (p. 148).
São Paulo (2019)	“O essencial é pensar criticamente acerca do ensino da língua, o que deve ser ensinado sobre ela e como deve ser ensinada” (p. 76); “A variedade padrão [...] é entendida como um conteúdo cujo ensino é função da escola [...] Compreendê-la e utilizá-la [...] passa a ser um direito, mas também um instrumento de sobrevivência” (p. 76); “Os conteúdos [...] são ideológicos (BAGNO, 2013) e sua adoção como única língua [...] é uma invenção das elites letradas.” (p. 76).
Vitória (2020)	Concepção Inferida: uma visão dinâmica, onde a língua não é um sistema fechado de normas, mas um instrumento vivo de interação e significação, indissociável da experiência cultural dos sujeitos e da construção crítica do conhecimento.
Rio de Janeiro (2024)	Concepção Inferida: as diretrizes orientam para uma abordagem crítica e decolonial, onde a diversidade linguística é tratada como legitimidade cultural e não como desvio. A língua é apresentada como instrumento que pode servir tanto à opressão quanto à emancipação.

Fonte: Elaboração própria, com base nos documentos curriculares analisados.

Nesta categoria, observa-se um distanciamento da visão monolítica da língua - concepção criticada por teóricos como Bagno (1986) e Faraco (2015) que se refere à crença equivocada de que a língua é um

bloco único, uniforme e livre de contradições, onde a norma culta seria a única forma legítima de expressão. Os documentos analisados refutam essa ideia de neutralidade, reconhecendo a língua como um território de disputa ideológica e poder (Fiorin, 2009).

O currículo de São Paulo é enfático ao denunciar a imposição exclusiva da norma culta como uma “invenção das elites letradas”, posicionando o acesso à variedade padrão como um “direito” e não como submissão cultural. O documento de Belo Horizonte, ao afirmar que a língua é “constitutiva do mundo” e não apenas o representa, o texto adota uma postura em que a realidade não existe a priori para ser nomeada, mas é construída discursivamente nas interações. Isso significa assumir que todo discurso gera efeitos de sentido e carrega intencionalidades.

Vitória e Rio de Janeiro, por vias inferenciais, reforçam essa postura política ao sugerirem abordagens decoloniais, nas quais a diversidade linguística trazida pelos alunos é tratada como legitimidade cultural, e não como desvio ou erro. Em suma, para essas redes, a língua é um sistema variável e heterogêneo. Ensinar língua na EJA, portanto, significa equilibrar o acesso à norma de prestígio com o respeito à identidade linguística dos sujeitos, compreendendo a variação como inerente ao sistema e não como falha do falante.

Por fim, analisamos como as concepções de linguagem e língua se materializam no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A distinção e a articulação entre alfabetização e letramento são centrais para compreender se os currículos promovem apenas a técnica ou a participação social efetiva (Soares, 2017)

Quadro 4 – Concepções de Alfabetização e Letramento nos Currículos da EJA

DOCUMENTO/ MUNICÍPIO	TRECHOS DE REFERÊNCIA
Belo Horizonte (2016)	“[...] o cidadão precisa ler, ir além do reconhecimento das letras do alfabeto [...] da decodificação de palavras e frases. Tais habilidades são importantes, mas não são suficientes para desenvolver as potencialidades necessárias ao enfrentamento com o mundo que ora se apresenta” (p. 150); “A alfabetização [...] é o processo pelo qual se adquire o domínio do código e das habilidades de se utilizá-lo para ler e escrever” (p. 154); “Vivenciar [...] a habilidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos [...] interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais” (p. 155).
São Paulo (2019)	Leitura: “Ler é se apropriar dos significados construídos socialmente, que dão a base para a produção de sentidos subjetivos” (p. 78); “O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos [...] requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes.” (p. 79); “A leitura é uma atividade social [...] que exige muito mais que o conhecimento das relações grafo-fonêmicas.” (p. 79). Escrita: “A escrita é uma atividade que envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)” (p. 82); “A atividade de escrita [...] é dialógica [...] tanto o sujeito que escreve quanto aquele para quem se escreve são ativos: constroem e são construídos no/pelo texto” (p. 82); “Ao escrever, o autor do texto precisa ter algum conhecimento [...] de coesão, coerência [...] Esses conhecimentos [...] precisam ser sistematizados na escola.” (p. 87).
Vitória (2020)	“a alfabetização deve ser concebida como forma de capital privilegiado e parte de um projeto político e uma prática pedagógica que vai além do domínio de habilidades específicas e de campos particulares de conhecimento e se transforme numa precondição da emancipação social. É, para a Educação de Jovens e Adultos a “mais elevada das prioridades” e deve oferecer “uma linguagem de esperança e de transformação para os que lutam por um futuro melhor” (FREIRE, 2011)” (p. 114).
Rio de Janeiro (2024)	Concepção Inferida: o texto destaca o caráter “dialógico e emancipatório” do processo. A alfabetização não é tratada como mera aquisição de código, mas indissociavelmente ligada à função social da escrita (letramento), priorizando usos significativos no cotidiano dos sujeitos.

Fonte: Elaboração própria, com base nos documentos curriculares analisados.

Os dados evidenciam um consenso entre as capitais na superação do modelo tecnicista de alfabetização, focado exclusivamente na relação fonema-grafema. A alfabetização é vista como um processo indissociável do letramento, entendido não como consequência da aquisição do código, mas como condição para tal. Ou seja, aprende-se a escrever participando de práticas sociais de escrita.

O documento de Vitória destaca-se pelo viés político explícito, evocando Paulo Freire (1990) para definir a alfabetização como “pré-condição para a emancipação social” e “linguagem de esperança”. Essa abordagem reconhece que, para o sujeito da EJA, dominar a escrita é também uma forma de reescrever sua própria história e superar estigmas de exclusão.

De modo similar, São Paulo e Belo Horizonte enfatizam a apropriação de significados e a produção de sentidos subjetivos. Desloca-se o foco da “identificação das letras” para a “interação texto-sujeito”. O Rio de Janeiro, embora não discorra muito sobre o assunto, reforça o caráter dialógico desse processo. Assim, a formação leitora na EJA é projetada pelos currículos não apenas para a inserção no mercado de trabalho, mas como ferramenta fundamental para a participação cidadã e a leitura crítica do mundo, alinhando-se aos estudos de letramento que veem a escrita como prática social situada (Kleiman, 2012).

As análises empreendidas revelam que, embora existam convergências importantes, os currículos das capitais do Sudeste não são homogêneos, apresentando diferentes graus de clareza teórica. Diante disso, encaminhamo-nos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das propostas curriculares de Belo Horizonte, São Paulo, Vitória e Rio de Janeiro permitiu traçar um panorama dos avanços e dos desafios que persistem na normatização do ensino de Língua Portuguesa para a EJA na região Sudeste. Identificou-se um avanço significativo nas concepções de língua e de alfabetização/letramento. De modo geral, os documentos demonstram um esforço em romper com a visão monolítica da língua (Bagno, 1986) e com o viés estritamente tecnicista da alfabetização, reconhecendo a legitimidade das variedades linguísticas trazidas pelos estudantes e a indissociabilidade entre a apropriação do sistema de escrita e sua função social (Soares, 2017).

Contudo, no que tange à concepção de linguagem, ainda se observam divergências e indefinições que merecem atenção. Tal constatação é preocupante, pois é a concepção de linguagem adotada que fundamenta e conduz todo o planejamento metodológico das aulas (Geraldi, 1997). Nesse aspecto, os documentos de Vitória e Rio de Janeiro mostraram-se mais frágeis, apresentando lacunas em definições teóricas essenciais ou deixando-as subentendidas, o que pode comprometer a coerência da prática pedagógica.

Essa fragilidade teórica nos textos oficiais torna-se um problema ainda maior quando consideramos a realidade docente. O primeiro segmento da EJA é majoritariamente assumido por pedagogos, profissionais que, embora especialistas em educação, nem sempre tiveram acesso a um aprofundamento nos estudos linguísticos durante sua formação inicial. Portanto, o documento curricular cumpre também um papel formativo.

Se o currículo não apresenta de forma clara e fundamentada a teoria que deve embasar o trabalho — explicando o porquê e o como trabalhar a linguagem como interação —, corre-se o risco iminente de que as práticas em sala de aula recaiam novamente em concepções tradicionais. Conclui-se, assim, que a garantia de um ensino de qualidade na EJA passa, necessariamente, por propostas curriculares que sejam não apenas prescritivas, mas teoricamente consistentes e formativas para o professor.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Limitada, 2016.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELO HORIZONTE (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/smed> . Acesso em: 5 maio 2025.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- FARACO, Carlos A. **Pedagogia da variação linguística; língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.
- FIORIN, J. L. **Língua, discurso e política**. Alca, v. 11, n. 1, p. 148-165, jan./jun. 2009.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.
- KLEIMAN, Ângela B. **EJA e o ensino de língua materna: relevância dos projetos de letramento**. Revista EJA em debate, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-38, nov. 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 59-73, jan./abr. 2007.
- RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação de Jovens e Adultos. **Orientações curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: SME/Assessoria de Comunicação Social, 2023. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/> . Acesso em: 5 maio 2025

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/> . Acesso em: 5 maio 2025

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020. E-book. p.21. ISBN 9786555414059. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414059/> . Acesso em: 06 set. 2025.

SPOLSKY, Bernard. **Para uma Teoria de Políticas Linguísticas**. ReVEL, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez.

VITÓRIA (ES). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Coordenação: Adriana Sperandio; Janine Mattar Pereira de Castro; Ângela Francisca Caliman Fiorio; Maristela Gatti Piffer. Vitória: Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020. Disponível em: <https://semec.vitoria.es.gov.br/> . Acesso em: 5 maio 2025.

O TRABALHO COM A LEITURA RETÓRICO-DISCURSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO A PARTIR DE VÍDEOS DO TIKTOK

Renata Cristina Vieira Reis

Jairo Venício Carvalhais Oliveira

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a expansão da Web 2.0 e a consolidação das redes sociais digitais transformaram significativamente os modos de circulação dos discursos e as formas de construção de sentidos no espaço público. Plataformas como TikTok, Instagram e YouTube tornaram-se ambientes privilegiados de interação, socialização e formação de opinião, sobretudo entre jovens, que passam a consumir, imitar e legitimar modelos de comportamento apresentados por influenciadores digitais (Paveau, 2021; Recuero *et al*, 2018). Nesses espaços, sujeitos de diferentes campos político-ideológicos, investidos de ampla visibilidade, moldam imaginários sociais, orientam preferências e produzem narrativas com alto potencial de adesão.

Entre as narrativas construídas no espaço digital, destaca-se a crescente desvalorização do ensino superior no Brasil. Trata-se de um discurso que apresenta a universidade como instituição ultrapassada, desconectada das demandas contemporâneas e incapaz de garantir aos jovens ascensão social, ao passo que exalta o empreendedorismo, a autonomia individual e o autodidatismo como caminhos mais rápidos e eficientes para o sucesso. Ao se apoiar em uma lógica meritocrática que naturaliza desigualdades, tal discurso tende a simplificar processos sociais complexos e a difundir visões distorcidas sobre o papel da educação formal no Brasil.

Com base nesses apontamentos, apresentamos neste trabalho o recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no contexto de um projeto de ensino realizado com estudantes do ensino médio de uma

escola pública brasileira, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa. Nessa investigação, os alunos de uma turma do 2º ano do ensino médio, sob orientação de uma professora/pesquisadora, examinaram o discurso de influenciadores digitais que difundem a ideia de que o sucesso profissional pode prescindir da realização de um curso superior, tomando como objeto de análise diferentes vídeos do TikTok sobre esse tema. A análise do material foi conduzida segundo uma proposta de leitura retórico-discursiva, por meio da qual foram descritos os aspectos que caracterizam a dimensão sociocomunicativa dos vídeos e interpretadas as estratégias responsáveis por sua configuração persuasiva, com destaque para a organização racional e argumentativa do discurso (logos), para a construção das imagens de si projetadas pelo enunciador (ethos) e para os recursos destinados a mobilizar as emoções do público (pathos).

A fundamentação teórica dessa proposta ancora-se, predominantemente, nos estudos de Bakhtin (1997 [1979]) sobre os gêneros do discurso e nas contribuições advindas de diferentes estudiosos do discurso e da argumentação, com destaque para os trabalhos de Bini e Sella (2023), Charaudeau (2006, 2007, 2010), Fiorin (2018) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]). Com a pesquisa, foi possível observar que, ao tematizarem a desvalorização do ensino superior, os vídeos do TikTok, produzidos por influenciadores digitais jovens, reforçam ilusões meritocráticas, ignoram desigualdades socioeconômicas e contribuem para a criação de imaginários sociais distorcidos sobre a educação formal no país. Esses aspectos revelaram, portanto, a necessidade de um trabalho crítico em relação ao estudo desse discurso na educação básica.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A concepção de gêneros do discurso desenvolvida por Bakhtin (1997 [1979]) estabelece que a linguagem se materializa em enunciados concretos que são moldados pelas esferas da atividade humana. Para Bakhtin (1997 [1979], p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis

de enunciados” que surgem como reflexo das condições específicas e das finalidades de cada campo da comunicação humana. A importância dos aspectos sociais na conceituação desse fenômeno é central, pois cada gênero está intrinsecamente ligado a uma prática social e a um contexto ideológico, articulando o interior e o exterior do sujeito, como bem pontuam Brait e Pistori (2012).

Essa perspectiva dialógica, que vê o enunciado como o elo de uma cadeia ininterrupta de comunicação, é crucial para o ensino, pois, conforme explicam Rojo e Barbosa (2015), em tempos de hipermodernidade e de multiletramentos, os sujeitos precisam de novos modos de se relacionar e, conseqüentemente, de uma ampliação na compreensão dos gêneros para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. A adoção dos gêneros do discurso no ensino, portanto, reconhece que a competência linguística e comunicativa se desenvolve por meio do uso da linguagem em situações reais, e não apenas pelo domínio de um sistema abstrato da língua.

Além da importância substancial dos aspectos sociocomunicativos que atravessam e constituem os gêneros, é oportuno frisar que sua relativa estabilidade, segundo Bakhtin (1997 [1979]), é também garantida pela unificação de três aspectos indissociáveis: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo de linguagem. Embora esses elementos sejam frequentemente citados na conceituação dos gêneros na perspectiva bakhtiniana, Brait e Pistori (2012) alertam que a concepção de gênero não se reduz a essa “fórmula mágica”, mas é construída pela articulação desses elementos em função das condições concretas de produção, viabilizando a noção de um sujeito histórico e socialmente situado. A interdependência desses aspectos é o que permite aos gêneros se adaptarem e se transformarem, incorporando, por exemplo, a natureza híbrida e multissemiótica dos enunciados digitais, como defendem Rojo e Melo (2017).

Considerar os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciação, conforme propõe Bakhtin (1997 [1979]), implica reconhecer que os elementos que os constituem (conteúdo temático, forma composicio-

nal e estilo) não se organizam de modo neutro, mas são atravessados por escolhas valorativas e estratégias discursivas que respondem às condições concretas de produção. Nesse sentido, a Retórica, entendida como a arte de intervir na realidade por meio da persuasão (Bitzer, 1968, apud Bini; Sella, 2023), oferece um instrumental que complementa a perspectiva bakhtiniana ao explicitar os mecanismos pelos quais essa dimensão valorativa se materializa linguisticamente.

Dessa forma, as provas artísticas propostas por Aristóteles (2005 [c. 400 a. C]), a saber, logos, ethos e pathos, podem ser compreendidas, portanto, como recursos que atravessam o conteúdo, o estilo e a organização dos gêneros, orientando a construção dos efeitos de sentido e a relação de um orador com seu auditório (Oliveira e Gomes, 2024). Assim, a análise retórica não apenas dialoga com os princípios bakhtinianos acerca dos aspectos funcionais e formais dos gêneros do discurso, como também permite aprofundar seu estudo ao possibilitar a identificação e a interpretação de diferentes práticas discursivas relacionadas à mobilização de argumentos, à construção de imagens de si e à projeção de emoções nas interações sociais.

No âmbito retórico, para alcançar o objetivo de persuadir e mobilizar a adesão do auditório, Aristóteles (2005 [c. 400 a. C]) estabeleceu as três provas retóricas anteriormente mencionadas, conhecidas também como “meios de persuasão” pelo discurso. De forma sintetizada, o logos diz respeito aos argumentos racionais e plausíveis presentes no discurso; o ethos, por sua vez, refere-se à construção de imagens positivas que o orador constrói de si mesmo perante um determinado público; e o pathos consiste no apelo às emoções do auditório para levá-lo à adesão. Tais provas são consideradas “essenciais para influenciar a tomada de decisões, mobilizar ações e promover a adesão a ideias ou comportamentos específicos” (Bini; Sella, 2023, p. 7).

Na tradição retórica, o logos é a prova que se assenta no terreno da razão e da lógica, sendo tradicionalmente associada à demonstração e ao raciocínio. Galinari (2011) discute a polissemia desse conceito,

mas reconhece que, na perspectiva aristotélica hegemônica, o *logos* é resgatado como raciocínio, manifestando-se predominantemente nas deduções (entimemas) e nas induções (exemplos), que visam a produzir conclusões verossímeis (Galinari, 2011, p. 94). Para investigar o *logos* no discurso, as estratégias linguístico-discursivas se concentram na análise da estrutura argumentativa. Isso inclui a identificação das proposições (teses, conclusões), dos argumentos (premissas, dados, fatos) e dos valores compartilhados que sustentam os argumentos (Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958])). Assim, a análise da coerência e da consistência interna das provas e dos dados apresentados, bem como a avaliação da força probatória das fontes, são mecanismos essenciais para desvendar como o orador busca o convencimento por meio do *logos* retórico.

As provas artísticas do *ethos* e do *pathos* operam no campo da subjetividade, sendo cruciais para a eficácia persuasiva. O *ethos* é a imagem de si que o orador projeta no discurso, buscando credibilidade, autoridade ou simpatia. Oliveira e Gomes (2024) definem que o *ethos* se caracteriza pelo emprego de “recursos linguageiros acionados por um sujeito no plano da enunciação do discurso, com vistas a projetar, legitimar ou ressignificar sua imagem” (Oliveira; Gomes, 2024, p. 83), sendo um processo de influência pautado na busca por aceitação. Para analisar o *ethos*, investigam-se recursos como a seleção lexical (termos que indicam humildade, competência ou proximidade), a modalização (uso de verbos e de advérbios que expressam certeza, dúvida, possibilidade) e os argumentos e valores acionados pelo orador na sua encenação discursiva. Esses recursos, aliados a outros processos linguísticos e pragmáticos, permitem examinar os *ethé* de credibilidade e os *ethé* de identificação construídos pelo orador no e pelo discurso, como bem pontua Charaudeau (2006).

O *pathos*, por sua vez, refere-se ao conjunto de estratégias discursivas voltadas à mobilização das emoções do auditório. Trata-se do modo como o orador busca sensibilizar e afetar o interlocutor, conduzindo-o à adesão de uma tese não apenas pela via racional, mas também por meio de recursos afetivos e emocionais. Sob a perspectiva

discursiva proposta por Charaudeau (2007, 2010), a emoção deve ser compreendida como um signo socialmente codificado, isto é, como uma construção simbólica que pode ser reconhecida e compartilhada pelos participantes da interação comunicativa. A patemização, nesse sentido, decorre de um processo enunciativo intencional que articula três dimensões: a intencionalidade (o sujeito manifesta uma emoção em relação a algo), o ancoramento nos saberes de crença (as emoções apoiam-se em valores e representações coletivas) e a inscrição psicossocial (as emoções refletem julgamentos socialmente partilhados). Assim, nas trocas discursivas, especialmente nas interações digitais, o pathos constitui um recurso fundamental para compreender como os discursos afetam o público, constroem sentidos compartilhados e reforçam posicionamentos ideológicos por meio da emoção.

A PROPOSTA DE ENSINO: O TRABALHO COM A LEITURA RETÓRICO-DISCURSIVA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Neste trabalho, como já afirmado, apresentamos o recorte do projeto de ensino desenvolvido com estudantes do ensino médio, focalizando especificamente a análise de um vídeo representativo do *corpus* trabalhado ao longo das atividades. Para fins ilustrativos, selecionamos um vídeo curto no formato de “corte”, tipologia amplamente difundida no TikTok e caracterizada pela extração de trechos de podcasts ou entrevistas mais extensas, editados de modo a tornarem-se mais concisos, diretos e impactantes. Esse gênero discurso, portanto, apresenta um formato (estrutura composicional) cujo propósito central é favorecer a viralização e a monetização do conteúdo, explorando opiniões polêmicas, falas incisivas e forte apelo emocional, elementos que dialogam diretamente com a lógica algorítmica do TikTok e com os padrões de consumo midiático da geração Z. Nessa perspectiva, as atividades propostas em relação à análise desse vídeo servem como exemplificação do trabalho retórico-discursivo

desenvolvido no projeto, pois possibilitam evidenciar as estratégias mobilizadas por influenciadores digitais e oferecem subsídios para o ensino crítico de leitura em aulas de Língua Portuguesa, sob uma perspectiva retórico-discursiva.

Inicialmente, é importante descrever, ainda que de forma sucinta, os aspectos que caracterizam o contexto sociocomunicativo do vídeo selecionado para este trabalho. Em relação às condições de produção, trata-se de um vídeo veiculado no canal de Raiam Santos, influenciador digital e podcaster reconhecido por discursos voltados à autonomia profissional e à crítica ao ensino formal. Nesse sentido, o influencer se posiciona como guia ou mentor da chamada “geração Z” e, no discurso que propaga, ele se mostra como alguém que, alegadamente, superou o modelo universitário tradicional e alcançou sucesso por meios não convencionais.

Quanto às condições de circulação, o vídeo foi publicado em 3 de outubro de 2023 no TikTok, plataforma que favorece formatos curtos com alto potencial de viralização, engajamento imediato e monetização, o que assegura ampla difusão e compartilhamento, sobretudo entre usuários jovens e conectados. Por fim, no que tange às condições de recepção, o público-alvo (auditório projetado) é composto majoritariamente por jovens da geração Z e Y, que consomem conteúdo digital informal e se identificam com discursos de superação e de liberdade profissional. Nesse contexto, Raiam Santos, ao ocupar o papel enunciativo de orador, dirige-se a esse público (auditório) no intuito de persuadi-lo de que o ensino superior formal pode não ser necessário, procurando gerar adesão por meio do apelo à experiência pessoal e à lógica da eficiência imediata.

Para a realização da análise retórico-discursiva proposta neste trabalho, fizemos uma transcrição textual livre do conteúdo verbal presente no vídeo, tomando como base a legenda fornecida pela própria plataforma do TikTok. É importante frisar que, nesse tipo de transcrição, não seguimos normas técnicas rígidas para tal tarefa, tais como o mapeamento de pausas, de entonação, de sobreposição de vozes, de risos ou de hesitações, por exemplo, uma vez que o foco não está na análise da oralidade ou da

conversação, mas no estudo retórico-discursivo do conteúdo do texto na comunicação digital.

O vídeo selecionado para ilustrar este trabalho possui 1 minuto e 37 segundos de duração e apresenta o recorte de uma fala do influenciador digital Raiam Santos, proferida em um podcast, sobre o tema “Vale a pena fazer faculdade nos tempos atuais?”. Publicado no TikTok em 3 de outubro de 2023, o vídeo configura-se como um exemplo representativo do discurso de desvalorização do ensino superior no contexto digital contemporâneo. O conteúdo completo desse material encontra-se disponível em: <https://www.tiktok.com/@raiamcortez/video/7285875353858379014>.

Quadro 01: transcrição do conteúdo do vídeo de Raiam Santos (2023)

Raiam: “A geração Z não precisa de faculdade. Depois que foi inventado o Wi-Fi, as faculdades perderam totalmente a sua função na sociedade. Porque a geração Z e até o pontinho final da geração Y, eu diria a pessoa que nasceu depois de 1995, ela é autodidata. Porque quando ela se deu por gente, já existia Google. Pra correr atrás de conhecimento, a gente consultava bibliotecária, a professora, sua mãe, sua vó, perguntar... não, o pessoal da geração após a nossa, eles iam direto na fonte. Autodidatas. Ah, tem profissões que você precisa de faculdade?

Sim! Pô, você não consegue ser advogado sem diploma e sem OAB. Você não consegue ser engenheiro ou médico, mas todas as outras profissões, você não precisa. E, assim, faculdade é basicamente um curso profissionalizante pra ganhar dinheiro, as faculdades não ensinam a ganhar dinheiro. E aí foi a veia do mercado que eu peguei. Olha só cara, eu não acredito em faculdade. As faculdades brasileiras não ensinam a ganhar dinheiro [...]. O mercado, meu mercado é: cara, eu vou ensinar essa molecada jovem a ganhar dinheiro

Apresentador: “E é muita gente, ah... [com] diploma na mão que fica frustrada, dá essa sensação de vazio em casa... [...] fiz a escolha errada, né? .

Fonte: elaboração dos autores a partir do vídeo de Raiam Santos.

No processo de aplicação do projeto de ensino, as análises realizadas pelos estudantes evidenciaram que o discurso de Raíam Santos se organiza predominantemente por meio de um raciocínio dedutivo, no qual diferentes tipos de argumentos são mobilizados para sustentar a tese segundo a qual “a geração Z não precisa de faculdade”. Com base nos estudos da Nova Retórica (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996 [1958]) e nas categorias descritas por Fiorin (2018), os alunos identificaram que o influenciador articula argumentos marcados por relações de causa e efeito, por definições estratégicas, por comparações implícitas e por dissociações de ideias, recursos que conferem ao discurso uma aparência de coerência lógica.

Um dos pontos destacados durante o projeto, especificamente em relação à leitura retórico-discursiva do vídeo, no plano do logos, diz respeito ao uso recorrente do argumento pragmático, perceptível na afirmação do influencer Raíam Santos, ao afirmar que “depois que foi inventado o Wi-Fi, as faculdades perderam totalmente a sua função na sociedade”. Esse tipo de argumento, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), estabelece uma relação causal direta entre avanço tecnológico e suposta obsolescência da universidade, produzindo um encadeamento que parece racional, embora simplifique a complexidade das transformações educacionais. Ao analisarem essa passagem, os alunos observaram que o orador naturaliza a ideia de progresso inevitável, o que reforça a validade aparente da tese.

Outro aspecto trabalhado em sala foi o uso do argumento de definição (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996 [1958]) e Fiorin (2018), presente no trecho que caracteriza os nascidos após 1995 como “autodidatas”, já que cresceram em um contexto em que “já existia Google”. A partir da leitura crítica, os estudantes perceberam que Santos redefine o termo de forma reducionista, associando autodidatismo não a um processo de estudo sistemático, mas à habilidade de acessar informações rapidamente. Essa redefinição, embora simplificadora, contribui para tornar o raciocínio internamente coerente e favorece a sustentação da tese.

Além desses mecanismos, os alunos também identificaram operações argumentativas complementares, como generalizações amplas (“todas as outras profissões não precisam de faculdade”), apagamentos de complexidades (ausência de dados sobre empregabilidade e desigualdade educacional) e dissociações estratégicas entre profissões que exigem diploma e aquelas que não exigem. Essas operações foram compreendidas como fundamentais para construir um discurso que aparenta consistência lógica, apesar de recorrer a simplificações que moldam a percepção do público. De forma sintetizada, apresentamos, no Quadro 02, um conjunto de perguntas retórico-discursivas direcionadas ao estudo do logos, acompanhadas de seus respectivos objetivos didáticos.

Quadro 02: Perguntas retórico-discursivas – plano do logos

Pergunta retórica-discursiva	Objetivo didático
1. Qual é a tese principal que o influenciador defende ao longo do vídeo?	Contribuir para o desenvolvimento da habilidade de identificar a tese explícita ou implícita em discursos digitais.
2. Que argumentos o sujeito argumentante utiliza para justificar a ideia de que a faculdade “perdeu sua função”?	Levar o estudante a reconhecer diferentes tipos de argumentos que sustentam a tese.
3. Como o orador define a ideia de “autodidata” e como essa definição sustenta sua tese?	Compreender o uso do argumento de definição e seu papel na construção da coerência interna do discurso.
4. De que forma o influenciador articula relações de causa e efeito para construir uma aparência de racionalidade?	Analisar o funcionamento do argumento pragmático e das relações causais na persuasão.
5. Que operações argumentativas (definição, dissociação, generalização, comparação, argumento pragmático) são mobilizadas? Explique seu efeito na construção da tese.	Desenvolver a habilidade de identificar mecanismos argumentativos diversos e avaliar seu impacto na construção do sentido.
6. Quais são os apagamentos e simplificações presentes na argumentação e como eles impactam o sentido global do discurso?	Estimular a leitura crítica dos limites do raciocínio apresentado, reconhecendo falácias, reducionismos e manipulação argumentativa.
7. Como a aparente concessão (“tem profissões que precisam de faculdade, mas...”) reforça a tese principal?	Levar o estudante a interpretar estratégias de concessão e de refutação como recursos de fortalecimento argumentativo.

Fonte: elaboração dos autores.

Ainda com base na leitura da fala de Raiam Santos em seu vídeo no TikTok, observa-se que o orador constrói cuidadosamente uma imagem de si que sustenta sua autoridade discursiva. No plano do ethos, ele projeta, desde o início, um ethos de credibilidade e familiaridade, apresentando-se como alguém que domina os temas relacionados às transformações tecnológicas e às características geracionais. Como destaca Charaudeau (2006), esse tipo de ethos busca inscrever no discurso uma figura confiável, capaz de falar com aparente legitimidade sobre o contexto social contemporâneo. Nesse sentido, quando o influencer

afirma ser parte da geração nascida “depois de 1995” e descreve essa geração como “autodidata”, ele produz um ethos de identificação (Charaudeau, 2006), aproximando-se do público jovem ao se incluir no mesmo grupo que descreve (ainda que ele próprio, nascido em 20 de março de 1990, pertença à geração Y). Essa aproximação constrói um ethos horizontal, típico das interações digitais, reduzindo a distância simbólica entre quem fala e quem ouve.

Durante o desenvolvimento do projeto de ensino em sala de aula, os estudantes também identificaram que o influencer reforça um ethos de razoabilidade ao antecipar e reconhecer um possível contra-argumento de seu público. No trecho: “Ah, tem profissões que você precisa de faculdade? Sim! Pô, você não consegue ser advogado sem diploma e sem OAB. Você não consegue ser engenheiro ou médico, mas todas as outras profissões, você não precisa”, Raíam Santos realiza uma concessão parcial que, conforme observa Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), constitui uma estratégia de reforço da própria posição. Ao admitir parcialmente o ponto de vista contrário, ele projeta-se como alguém equilibrado e ponderado, cultivando um ethos de “bom senso” que contribui para a credibilidade do discurso.

Além disso, as análises realizadas evidenciaram que o influencer trabalha com diferentes modalidades de ethos para fortalecer sua figura pública no vídeo. Em primeiro lugar, ele mobiliza um ethos de competência, afirmando: “Eu vou ensinar essa molecada jovem a ganhar dinheiro”. Conforme pontua Charaudeau (2006), o ethos de competência apresenta o orador como sujeito apto a ensinar, orientar e conduzir o público em determinada área de conhecimento. No caso em questão, isso se aplica ao “mercado” e às estratégias de geração de renda. A escolha por enfatizar sua experiência pessoal reforça a percepção de *expertise*, estratégia recorrente nos discursos de influenciadores digitais que buscam legitimar a própria autoridade.

Em segundo lugar, notamos que Santos, no papel de orador, aciona também um ethos de experiência pessoal, ao relacionar sua trajetória

profissional ao posicionamento defendido no vídeo. Esse ethos se manifesta na forma de relatos breves e declarações enfáticas, que o situam como alguém que vivenciou na prática o que prega. Assim, a projeção feita a partir da ideia de um sujeito “que entendeu o mercado” cria uma imagem de autenticidade e de proximidade com o cotidiano dos jovens que consomem seus conteúdos, ressaltando, portanto, o acionamento do ethos de identificação (Charaudeau, 2006).

Por fim, a construção das imagens de si projetadas por Raiam Santos em seu discurso também envolve a adoção de um ethos de liderança, perceptível quando ele se apresenta como alguém capaz de orientar os jovens rumo ao sucesso financeiro. Ao afirmar que seu papel é “ensinar a ganhar dinheiro”, o orador cria para si um lugar simbólico de guia e mentor, o que amplia a força persuasiva de suas declarações. Essa característica foi destacada pelos estudantes como fundamental para compreender por que o discurso encontra forte adesão entre determinados públicos. Em síntese, apresentamos, no Quadro 03, um conjunto de perguntas retórico-discursivas direcionadas ao estudo do ethos, acompanhadas de seus respectivos objetivos didáticos. Essas perguntas foram aplicadas na análise retórico-discursiva do vídeo de Raiam Santos, com o propósito de orientar o olhar dos estudantes para a construção das diferentes imagens de si que o influencer projeta em seu discurso.

Quadro 03: Perguntas retórico-discursivas – plano do ethos

Pergunta retórica-discursiva	Objetivo didático
1. Como Raiam Santos se apresenta no vídeo? Que traços de credibilidade ele tenta construir?	Levar o estudante a identificar elementos de autoimagem projetados pelo orador e reconhecer como a credibilidade é construída discursivamente.
2. De que modo ele se aproxima do público jovem, criando identificação?	Compreender mecanismos de identificação entre orador e público, reconhecendo como o ethos é ajustado ao auditório projetado.
3. Que estratégias discursivas ajudam a construir um ethos de competência e autoridade em relação ao “mercado”?	Analisar como a autoridade do influencer é construída por meio de escolhas linguísticas e de narrativas que reforçam expertise e domínio técnico.
4. Como a postura “horizontal” do orador (falar como se fosse parte do grupo) contribui para a persuasão?	Desenvolver a capacidade de perceber como a aproximação entre sujeito argumentante e audiência fortalece o vínculo persuasivo e diminui hierarquias discursivas.
5. De que forma o ethos de razoabilidade e “bom senso” é projetado quando o influencer admite parcialmente um contra-argumento?	Identificar como estratégias concessivas reforçam a imagem de equilíbrio e reforçam a credibilidade do orador diante de seu público.
6. Como o histórico pessoal mencionado (geração Y, experiência no mercado, etc.) contribui para a legitimação de sua fala?	Estimular a leitura crítica dos usos da experiência pessoal como recurso de legitimidade discursiva e construção de autoridade.

Fonte: elaboração dos autores.

Por fim, o vídeo de Raiam Santos foi examinado a partir da sua dimensão patêmica, isto é, a partir das estratégias acionados pelo influencer para tentar mobilizar as emoções do auditório. Nesse sentido, notamos que o orador mobiliza diferentes recursos destinados a provocar emoções específicas no público jovem, reforçando a tese de que “a geração Z não precisa de faculdade”. Logo no início, ao afirmar que as instituições universitárias “perderam totalmente a sua função”, ele aciona uma tópica de desvalorização (Charaudeau, 2010) que sustenta sentimentos de desprezo e descrença em relação ao ensino superior, contribuindo para criar um clima emocional favorável ao questionamento das instituições tradicionais. Esse tipo de estratégia corresponde ao que os estudos retóricos reconhecem como mobilização de afetos coletivos, voltados a reforçar percepções de ruptura com modelos estabelecidos.

Durante o desenvolvimento do projeto de ensino em sala de aula, os estudantes identificaram que o influenciador recorre, de forma reiterada, a emoções associadas ao orgulho geracional, especialmente no trecho em que define os jovens nascidos após 1995 como “autodidatas”, porque “quando [eles] se deram por gente, já existia Google”. Tal formulação produz um efeito de valorização simbólica do público-alvo, construindo a sensação de que os jovens detêm capacidades superiores às gerações anteriores. Esse mecanismo patêmico, amplamente reconhecido na literatura discursiva, pode contribuir para a criação de sentimentos de pertencimento e de autoestima, estimulando a adesão à tese defendida.

Outro aspecto presente no vídeo analisado diz respeito ao uso de emoções negativas, como indignação e frustração, especialmente quando o orador afirma que “as faculdades brasileiras não ensinam a ganhar dinheiro”. A repetição dessa ideia, somada à assertividade de expressões como “eu não acredito em faculdade”, intensifica um clima emocional de desapontamento com o sistema universitário, induzindo o público a sentir-se enganado ou prejudicado por modelos educacionais tradicionais. Essa mobilização de afetos negativos reforça a percepção de ineficiência

institucional e cria um terreno emocional propício à aceitação de alternativas apresentadas pelo próprio influenciador.

Além disso, as análises revelaram que o vídeo também projeta emoções vinculadas ao medo de fracassar, sobretudo quando o orador sugere que muitos jovens “com diploma na mão ficam frustrados” e experimentam uma “sensação de vazio”. Essas afirmações acionam uma tópica de risco, típica de discursos persuasivos que buscam orientar decisões por meio de afetos relacionados à insegurança. Ao insinuar que seguir a trajetória universitária pode resultar em arrependimento ou estagnação, o influenciador busca produzir um efeito patêmico que funciona como alerta, encorajando os jovens a buscar caminhos alternativos.

Quadro 04: perguntas retórico-discursivas – plano do pathos

Pergunta retórica-discursiva	Objetivo didático
1. Que emoções o discurso pretende despertar no público ao afirmar que “a geração Z não precisa de faculdade”?	Propiciar a identificação de emoções mobilizadas no discurso e compreender sua função persuasiva.
2. Como o influenciador utiliza sentimentos de orgulho geracional para reforçar sua tese?	Levar o aluno a perceber como emoções positivas podem fortalecer a adesão do público.
3. De que maneira o vídeo busca produzir indignação ou frustração em relação ao sistema universitário?	Reconhecer emoções negativas usadas para deslegitimar instituições.
4. Como a criação de cumplicidade (“somos todos autodidatas”) contribui para aproximar o orador do público?	Compreender como vínculos emocionais podem intensificar a persuasão.
5. Que elementos do discurso podem gerar medo de “fracassar” ao seguir a trajetória universitária tradicional?	Avaliar como discursos de risco e insegurança influenciam decisões do público.
6. Como a ênfase e a repetição de expressões (“eu não acredito em faculdade”) amplificam efeitos emocionais no público?	Identificar recursos linguísticos que intensificam a carga emocional do discurso.

Fonte: elaboração dos autores

Por fim, o conteúdo analisado evidencia a projeção de um sentimento de alívio e libertação, associado à rejeição da faculdade como caminho obrigatório de ascensão social. Esse efeito patêmico decorre da sugestão implícita de que os jovens, ao adotarem o autodidatismo e o mercado digital, podem conquistar autonomia e independência. Para os estudantes envolvidos no projeto, esse aspecto mostrou-se essencial para compreender o apelo emocional do discurso. No Quadro 04, apresentamos um conjunto de perguntas retórico-discursivas direcionadas ao estudo do pathos, acompanhadas de seus respectivos objetivos didáticos.

Essas perguntas foram aplicadas na análise retórico-discursiva do vídeo de Raiam Santos, com o propósito de orientar o olhar dos estudantes para a construção das diferentes estratégias acionados pelo influencer para suscitar emoções no auditório, ou seja, no público-alvo ao qual o vídeo de destina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise retórico-discursiva do vídeo de Raiam Santos, realizada no âmbito do projeto de ensino com estudantes do ensino médio, permitiu compreender de forma sistemática como discursos digitais constroem sentidos, moldam percepções e influenciam posicionamentos sobre temas de forte repercussão social, como a desvalorização do ensino superior. Ao examinar o logos, o ethos e o pathos mobilizados pelo influenciador, os alunos puderam identificar operações argumentativas recorrentes, tais como causas e efeitos simplificados, redefinições estratégicas, generalizações, concessões aparentes e apelos emocionais, as quais conferem ao discurso aparência de coerência e de autoridade. Essa leitura crítica mostrou que a força persuasiva do vídeo de Raiam Santos não se deve apenas ao conteúdo explícito defendido pelo influencer, mas ao conjunto de estratégias que sustentam e naturalizam suas conclusões.

Desse modo, o trabalho evidenciou a relevância pedagógica de orientar os estudantes a formular e responder perguntas analíticas baseadas nas três provas retóricas, pois esse exercício favorece a autonomia interpretativa e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a leitura crítica de textos digitais. Em outros termos, ao aprenderem a questionar a construção da tese e a formulação de diferentes argumentos e valores acionados para defendê-la (plano do logos), ao compreenderem os mecanismos mobilizados pelos influenciadores digitais para projetar imagens positivas de si (plano do ethos) e, ao mesmo tempo, para suscitar diferentes emoções no público (plano do pathos), os estudantes ampliam

sua capacidade de reconhecer discursos potencialmente simplificadores ou ideológicos.

Dessa forma, a leitura retórico-discursiva de gêneros digitais, como os vídeos do TikTok, mostra-se como uma ferramenta indispensável para a formação de leitores críticos e para o fortalecimento da educação linguística em um cenário no qual influenciadores digitais exercem papel significativo na circulação de crenças, valores e argumentos sobre a vida social contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005 [c. 400 a.C].
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BINI, Renan Paulo; SELLA, Aparecida Feola. **Retórica e ensino: estratégias de transposição teórica**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023.
- BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa -Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. O *ethos*, uma estratégia do discurso político. In: CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 113-166.
- CHARAUDEAU, Patrick. Pathos e discurso político. In: MACHADO, Ida Lucia; MENEZES, Willian; MENDES, Emília (Org.). **As emoções no discurso**, v. I. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 240-251.
- CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (Orgs.). **As emoções no discurso**, v. II. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 23-56.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- GALINARI, Melliandro Mendes. A polissemia do logos e a argumentação: contribuições sofisticadas para a análise do discurso. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 93-103, nov. 2011.
- OLIVEIRA, Jairo Venício Carvalhais; GOMES, Samara Sanchez. A construção do ethos discursivo de figuras públicas na rede social Instagram: uma análise comparativa. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 67, p. 82-123, jul.-dez. 2024.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas/SP: Pontes Editores, 2021.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1958].

RECUERO, Raquel; BASTOS, Marcos; ZAGO, Gabriela. **Análise de redes para mídia social**. Porto Alegre: Sulina, 2018.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide. Letramentos contemporâneos e a arquitetura Bakhtiniana. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 1271-1289, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/H88dchtjGDDChFbzzvXJNsF/?format=pdf&lang=pt>

SANTOS, Raíam. **Vale a pena fazer faculdade nos tempos atuais?** TikTok: @raiamcortez, 3 out. 2023. Vídeo (1 min 37 s). Disponível em: <https://www.tiktok.com/@raiamcortez/video/7285875353858379014>. Acesso em: 10 set. 2025.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO: O CASO DE RUTE

Micheli Rosa

Marieli Rosa

INTRODUÇÃO

Neste artigo, a temática tratada é a violência contra a mulher no Brasil e o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Compreendemos que a violência é um fenômeno social, cultural e histórico que atravessa a vida de milhares de mulheres de classes diferentes, idades, grau de escolaridade ao redor do mundo. Ela é consequência da desigualdade de gênero e das estruturas de poder que estão enraizadas na mentalidade, na cultura, na religião, nas práticas cotidianas.

A partir de Franzoi, Fonseca e Guedes (2011), a violência contra a mulher tem fundamento na diferença de gênero; na superioridade dos homens sobre as mulheres. Desse modo, as violências vivenciadas pelas mulheres em nossa sociedade caracterizam-se como uma violação dos Direitos humanos. A violência não dar-se-á apenas atingindo o corpo físico, mas, ocorre também por meio de outras formas: psíquica, moral, sexual e patrimonial (Hayeck, 2015).

No Brasil, a promulgação da Lei nº 11.340/2006, denominada Lei Maria da Penha, tornou-se um marco histórico. Essa lei renova a percepção jurídica e social no tratamento de casos de violência contra a mulher, primeiramente, porque cria mecanismos para reduzir e prevenir a violência doméstica e familiar e também ao conceituar a violência no artigo 5: “configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Brasil, 2006).

Refletir e debater essa temática é de extrema relevância, pois afeta a sociedade como um todo. Por isso, compreendemos a importância de construir diálogos sobre essa temática em sala de aula como o intuito de abordar as questões sobre a desigualdade de gênero e as relações de poder que instrumentaliza essas práticas.

Nessa linha de raciocínio, o primeiro movimento para a construção de uma proposta didática foi a delimitação do corpus de pesquisa. Para tratar do tema optamos pelas produções da autora Julia Lopes de Almeida, especificamente, o conto “O caso de Rute” presente na coletânea “Ânsia Eterna”. Na sequência, para desenvolver um plano de aula que conecte as práticas de leitura e a consciência crítica dos leitores utilizamos a sequência didática literária (Cosson, 2019) e as contribuições da abordagem dialético-Relacional (Fairclough, 2003).

Objetivo principal que norteia a proposta de sequência didática com a temática “violência contra as mulheres” a partir da Literatura Brasileira é “Como abordar a temática da violência contra a mulher em sala de aula pela perspectiva discursiva crítica?”. A partir disso, elegemos o significado representacional, sistema de transitividade, para trabalhar em sala de aula (Fairclough, 2003, Fuzer e Cabral, 2014).

Desse modo, a proposta não é apenas incentivar o debate em sala de aula sobre a temática de violência contra a mulher porque é recomendado ou incentivado por instituições educacionais. Mas, também capacitá-los a pensar de forma crítica sobre práticas de violência e relações de poder em nossa sociedade. Entendemos que o ato de ensinar por ensinar não desenvolverá o pensamento crítico e a formação de um leitor crítico.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A ADC surgiu na década de 1990, após a realização de um Simpósio em Amsterdã, organizado por van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak. Esse grupo de pesquisadores e pesquisadora estavam discutindo questões teóricas e metodológicas a respeito da análise de discurso conectado a uma abordagem crítica (Resende, Ramalho, 2006).

A concepção crítica é marcada pela reflexão sobre a importância das práticas sociais para analisar os discursos, pois as ações constroem, distorcem e naturalizam opressões e desigualdades. A partir das análises discursivas textualmente orientadas que é possível investigar os problemas sociais, as causas, consequências e a mudança social (Fairclough, 1992). Desse modo, observamos na abordagem faircloughiana de estudos discursivos críticos que a relação entre linguagem e sociedade é central, incluindo a assimetrias de poder. Então, questões ligadas às desigualdades e injustiças sociais estão presentes na agenda de estudos discursivos críticos investigativo crítico-explanatório (Fairclough, 2003).

A abordagem discursiva crítica que estamos ancorados tem como base o Realismo Crítico de Bhaskar, sendo assim os aspectos da vida social são colocados de forma dialética. Chouliaraki e Fairclough (1999) pontuam que o discurso é um dos momentos da prática social e se realizam em nível semiótico como também materialmente e mentalmente por meio de: a) práticas e estruturas e b) sistemas de crenças e valores. A vida social é compreendida como um sistema aberto, como pontua Chouliaraki e Fairclough (1999) determinado por mecanismos e por estruturas sociais, e estratificado. Por isso, as práticas sociais possuem várias dimensões e níveis (físico, social e semiótico) que se vinculam as estruturas particulares.

Já as práticas sociais são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos, materiais ou simbólicos,

para agirem juntas no mundo.” (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 21). Neste sentido, compreendemos que a prática particular traz consigo diferentes elementos da vida tipos particulares de atividade:

ligadas de maneiras particulares a condições materiais, temporais e espaciais específicas; pessoas particulares com experiências, conhecimentos e disposições particulares em relações sociais particulares; fontes semióticas particulares e maneiras de uso da linguagem particulares; e assim por diante (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 21).

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), o discurso faz parte da prática social, mas junto com outros elementos não discursivos como atividades materiais, relações sociais e fenômeno mental. Desse modo, a linguagem e os elementos não linguísticos constituem os discursos. Para investigar os discursos, Fairclough (2003) desenvolve uma Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) e recorre a gramática sistêmico funcional, de Halliday, para compreender como as estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e também sobre as pessoas.

A Linguística Sistêmico Funcional (LSF) propõe uma teoria e método para descrever, interpretar e explicar a linguagem em seu contexto social e histórico. Fairclough (2001), menciona a incorporação da LSF na abordagem discursiva crítica porque essa concebe a língua como sistema aberto e as pessoas realizam escolhas lexicogramáticas a partir da posição e contexto que estão. No presente trabalho, utilizamos como suporte da análise linguística o livro “introdução a gramática sistêmico funcional em Língua Portuguesa”, de Fuzer e Cabral (2014).

Essa teoria e método propõem aos pesquisadores e pesquisadoras uma agenda voltada para os problemas sociais na contemporaneidade como, por exemplo, as desigualdades e as injustiças sociais. Por isso, acreditamos na potência da ADC como metodologia de ensino nas aulas de língua portuguesa. Haja vista que compreende o texto como materialização do (s) eventos sociais e, consequentemente, do(s) discurso (s).

Essa abordagem corrobora para práticas de ensino crítico em sala de aula porque o discurso é visto como potencialidade semiótica de agir, representar e identificar, ou seja, significa os fenômenos discursivos e sociais na interação social em diversas esferas sociais.

A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA LITERÁRIA PELA PERSPECTIVA DISCURSIVA CRÍTICA

Os docentes que atuam na rede básica de Ensino, muitas vezes, buscam referenciais na internet para a construção de suas aulas. Compreendemos que a divulgação de projetos de intervenção voltados para a disciplina de Língua portuguesa é relevante, visto que servem como parâmetros para a construção das aulas. Nesse sentido, almejamos a partir de métodos científicos advindos do campo da Linguística e da Literatura proporcionar caminhos com base nas diretrizes presentes em documentos oficiais da Educação (PNCs/BNCC) e nos estudos sobre Direitos humanos. A trajetória que trilhamos na presente pesquisa visa edificar aspectos pautados em práticas de ensino emancipatórias e críticas.

Ao longo da nossa carreira educacional e acadêmica, observamos a pertinência em desenvolver debates e diálogos sobre o tema de violência contra a mulher em sala de aula, bem como conectar esses conteúdos com métodos de aplicação. Portanto, organizar exemplos de SD com temáticas advindas da área de Direitos humanos proporciona a visibilidade dessas temáticas. Sendo assim, o objetivo é “apresentar alternativas que ajudem a melhorar/transformar/resolver determinado problema” social (Costa-Hübes, 2022, p. 18).

Para pensarmos e construirmos uma proposta pedagógica para os(as) professores(as) da rede estadual de ensino nossa abordagem de pesquisa é qualitativa-documental, visto que possibilita as discussões sobre o tema, a organização, aplicação e ampliação de uma SD. Para isso, selecionamos como objeto de ensino um conto literário em que

a violência contra a mulher permeia a narrativa ficcional. Desta forma, analisa-se um fenômeno social-cultural didaticamente com a perspectiva de desenvolver a prática de leitura crítica.

Conforme Costa-Hübes (2022, p.19), a pesquisa qualitativa busca “entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações”. Ao construirmos uma proposta trazemos em evidência análises e interpretações de um fenômeno social para os professores e professoras possam usufruir em sala de aula a partir da (re) elaboração de novas SD que envolvam as realidades escolares em os estudantes estejam inseridos.

Dentre os contos presente na coletânea “Ânsia Eterna” elegemos o caso Rute, assim como dados estatísticos, notícias e outros textos que possam corroborar para as discussões em sala de aula. O gênero discursivo conto servirá como objeto de ensino principal e norteará a Sequência didática literária. Para isso, realizaremos uma leitura atenta e, em seguida, selecionamos trechos significativos que serão inseridos nos módulos para desenvolver a leitura crítica e análise linguística e discursiva

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA LITERÁRIA E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

Nesta seção propomos uma Sequência didática literária para as turmas de Ensino Médio, especificamente, de **3º ano**. Ressaltamos que os professores e professoras da rede Básica de Ensino podem ampliar, modificar ou agregar elementos e reflexões para construir as próprias aulas.

A respeito do conto, a narrativa retrata a história de Rute, uma jovem de 23 anos, pertencente a classe alta do Rio de Janeiro, do século XIX. Educada nos moldes da sociedade, **à época**, para ser uma esposa recatada, bondosa e submissa. Ruth ficou noiva de Eduardo Jordão, esse

pertencente também a classe alta. A personagem carregava um segredo, pois aos 15 anos foi violentada sexualmente pelo padrasto. Ela internaliza a culpa e acredita que havia “cedido” e, portanto, não se considerava mais pura para o casamento. No decorrer da narrativa, Rute decide contar o ocorrido, mas a compreensão imediata do noivo a deixa desconfiada. Durante o velório do padrasto, os comentários mencionam que Rute será sepultada no mesmo jazigo do falecido. Diante disso, Eduardo tem uma crise de ciúmes.

Posto isto, a respeito da sequência didática compreendemos que Cosson (2016) propõe dois tipos de sequências didáticas: básica e a expandida. No presente artigo, optamos pela primeira devido alguns fatores como, por exemplo, o tempo disponível na grade. Em muitos casos, as atividades no âmbito educacional são atravessadas por outras ações advindas do calendário civil e escolar.

As etapas da sequência básica são compostas por: *Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação*.

A *Motivação* é a preparação para a leitura e, portanto, requer que os professores e professoras construam, de forma antecipada, uma situação que desperte o interesse e o prazer na leitura. Como pontua Cosson (2016, p.55), essa situação deve, primeiramente, estreitar laços com o texto que será lido. Isso pode ser estabelecido também ao “responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação”.

A *Introdução* está relacionada a apresentação do autor e obra, sem se delongar a exposição muito. O ideal é mostrar o livro físico, conforme pontua Cosson (2016). Nesse sentido, discordamos do autor, visto que em várias situações não será possível apresentar e distribuir os livros em formato físico. No entanto, partimos do pressuposto de que é possível manter o interesse dos educandos ao longo da sequência didática.

A *Leitura* é o momento que os estudantes têm a oportunidades de ler a produção literária. Após a leitura o professor convida “os alunos a

apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas” (Cosson, 2016, p.62),

O momento da *Interpretação* é dividido em interno e externo. O primeiro trata-se da “decifração, palavra por palavra, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (Cosson, 2016, p. 65). Portanto, está conectado com o encontro entre leitor (a) e o (a) autor (a) da produção literária, ou seja, uma ação individual. O segundo refere-se à “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. E aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela” (Cosson, 2016, p.65).

Utilizamos a GSF pela perspectiva da ADC, ou seja, como metodologia de análise linguística: Significado representacional (Fairclough, 2003) e, conseqüentemente, o sistema de transitividade. Esse “é um sistema de descrição de toda a oração, a qual se compõe de processos, participantes e eventuais circunstâncias” (Fuzer e Cabral, 2014, p. 40). Esses conceitos são categorias semânticas que explicam como as experiências do mundo são construídos na estrutura linguística (Fuzer e Cabral, 2014). No primeiro quadro, apresentamos os componentes da oração e a descrição:

Quadro 1. Componentes da oração

Componentes	Definição	Categoria Gramatical
Processo	A indica a experiência ao longo do tempo, sendo o elemento central no sistema de transitividade	Grupos verbais
Participantes	São as pessoas, entidades ou inanimados envolvidos – que levam à ocorrência do processo ou são afetados por ele.	Grupos nominais

Circunstâncias	Indica o tempo, o modo, o lugar, a causa em que o processo ocorre.	Grupos adverbiais
----------------	--	-------------------

Fonte: adaptado de Fuzer e Cabral, 2014.

O processo é o elemento central porque representa as experiências, as atividades humanas no mundo, assim como os aspectos tanto físico, mental e social na interação social. Então, o falante ou escritor utiliza os processos (verbos) para construir e marcar as ideias. Desse modo, há três tipos principais de processo: material, relacional e mental. Na fronteira desses processos, encontramos mais três processos: comportamental, verbal e existencial.

Para fins didáticos e de extensão do próprio artigo, dedicamos a descrever apenas três processos: material, relacional e comportamental. Além disso, são os processos que aparecem nos trechos selecionados para exemplificação. As orações materiais se “são definidas como orações de ‘fazer e acontecer’, porque estabelecem uma quantidade de mudanças e fluxos de eventos” (Fuzer e Cabral, 2014, p.46). Essa mudança é provocada pelo “ator” através do tempo modificando o resultado da fase inicial. Um dos participantes tem suas características alteradas ou criadas nesse desdobramento realizado pelo ator, sendo assim o participante afetado é denominado “meta”.

As orações relacionais estabelecem uma relação entre duas entidades diferentes – havendo sempre dois participantes. Essas orações “são comumente usadas para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades” (Fuzer e Cabral, 2014, p. 65).

Já oração comportamental é definido como processos tipicamente humanos: fisiológico e psicológico. Fuzer e Cabral (2014, p. 76-77) salientam que os processos comportamentais não “apresentam características tão nítidas quanto os outros, já que podem ter um pouco de material, um pouco de mental e/ou pouco de verbal”. Os participantes desse processo

são o “comportante” que é um ser consciente e realiza o processo com características materiais, mentais ou verbais.

Na sequência, selecionamos trechos referente a narrativa do “Caso Rute” para demonstrar como pode ser operacionalizado em sala de aula. Entretanto, compreendemos que não é comum utilizar em sala de aula a GSF e, isso, pode ser um pouco desconfortante aos professores e professora, no início. Salientamos que a GSF trabalha com a estrutura da língua e o contexto de situação e cultural, então as escolhas tem efeitos de sentido. Por isso, a análise requer reflexão e interpretação para compreender qual processo está sendo utilizado, pois reflete a posição do ator social, os valores e crenças, o que almeja alcançar etc.

A TEMÁTICA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Motivação. Nessa etapa propomos uma roda de conversa sobre o seguinte assunto: “Mulheres e a violência na sociedade brasileira”. Torna-se importante os docentes apresentarem questionamentos para construir reflexões em grupo. No quadro 1 sintetizamos algumas perguntas:

Quadro 1 – Questões para a roda de conversa

<i>1. A partir do tema da nossa roda de conversa, qual as opiniões de vocês possuem? Já presenciaram algum tipo de violência?</i>
<i>2. O que é a violência contra a mulher? Quais tipos de violência existem?</i>
<i>3. Como a violência afeta a vida das mulheres.</i>
<i>4. Como as mulheres são tratadas nas mídias sociais e no jornalismo?</i>
<i>5. Já leram algum livro que a narrativa abordasse alguma violência contra a mulher?</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026

Segundo Cosson (2016), a *Motivação* possui o limite de uma aula. Desse modo, consideramos que uma roda de conversa corrobora na prática de leitura e possibilita desenvolvermos tanto a oralidade quanto a escrita, pois nessa interação pode ser solicitado anotações sobre as opiniões e reflexões.

Na Introdução. Construimos essa etapa a partir do pressuposto que não exista nenhum livro da Julia Lopes de Almeida na rede básica de Ensino, visto que as produções da autora ainda não estão presentes em editais de vestibular. Como pontua Mendonça (2003) **“é um nome que ainda não teve a atenção merecida para sua obra”**. Desse modo, convidamos os alunos e alunas a realizarem uma pesquisa sobre a autora no laboratório de informática da escola ou, dependendo da realidade escolar, em casa via aparelhos móveis.

Na aula seguinte, a vida e obra de Julia Lopes de Almeida serão apresentados. Nesse momento incentivaremos os estudantes a comentarem sobre a pesquisa realizada, assim como se houve interesse em ler contos durante esse processo. Neste sentido, formulamos outra estratégia para manter o interesse e a atenção, bem como estimular o prazer em ler os contos da Julia Lopes de Almeida: apresentar as capas de várias edições publicadas (ver anexo) e entregar os prefácios das edições disponíveis online.

Leitura. Neste momento executaremos a leitura do conto em sala de aula, visto que é um texto curto. Em seguida, o professor ou a professora precisa continuar mediando as interações e o desenvolvimento das aulas e saber como foi o processo de leitura e escuta do conto e como os estudantes receberam essa narrativa. Dessa forma, propomos algumas questões, conforme quadro 2, sobre a leitura para desenvolver outras reflexões.

Quadro 2 – Leitura e recepção da narrativa

1. <i>Como você se sentiu ao ler o conto? Qual foi sua experiência em ouvir o conto? Qual é a diferença entre os formatos?</i>
1. <i>O que vocês acharam do desfecho da narrativa? Comente.</i>
1. <i>No processo de leitura, em relação a narrativa, você algo lhe incomodou? Qual (is) parte (s) em específico?</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026

Nesta etapa, o professor ou professora pode materializar na lousa algumas repostas dos estudantes para construir eixos centrais para a discussão sobre violência contra a mulher e para que eles também possam visualizar as conexões expressas por seus/suas colegas. O debate permite que possamos continuar a construir articulações entre o estilo da autora, a crítica social e os diversos modos de interpretação sobre o texto.

Na interpretação. O primeiro processo é a *Interpretação* interna ocorre em outros momentos da sequência didática como explica Cosson (2016, p. 65) “trata-se de um processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura. Em outras palavras, a *Motivação*, a *Introdução* e a *Leitura*, como as definimos anteriormente, são os elementos de interferência do (a) mediador (a) no processo de letramento literário. Nas questões formuladas, expostas nos quadros 1 e 2, buscamos realizar essa relação e também adentrar na interpretação externa a qual utilizamos como arcabouço a Análise de discurso crítica e o sistema de transitividade.

O nosso foco é a análise linguística por meio do sistema de transitividade, Linguística Sistêmico Funcional, e a externa relacionado com as questões culturais e históricas. Compreendemos que existem diversas formas de apresentar a GSF em sala de aula e operacionaliza-la. Desse modo, é importante apresentar informações sobre o sistema de transitividade para que os alunos possam compreender os conceitos gramaticais empregados nessa perspectiva funcional. Caso seja o primeiro contato com a GSF, o (a) professor (a) pode selecionar diferentes trechos do

conto, conduzindo a análise de forma orientada. Por fim, recomenda-se que deixe alguns trechos para que os (as) alunos (as) possam realizar de maneira autônoma tanto a análise linguística quanto a análise de contexto de cultura.

Dessa maneira, selecionamos três trechos do conto para analisar em conjunto com a turma, sendo assim empreendemos a análise do sistema de transitividade e questões que corroborem para refletir historicamente e culturalmente a violência contra a mulher.

1. “O corpo treme-lhe, a voz muda de timbre e os olhos brilham-lhe como se tivessem fogo lá por dentro.”

Em “tremem” e “brilham”, verificamos o processo comportamental e “muda” ocorre um processo material. No que tange aos participantes, as partes do corpo de Rute são o “Portador/comportante”: “corpo, voz e olhos”. Já a circunstância se refere ao restante “como se tivessem fogo lá por dentro”. Nesse trecho, a transitividade mostra que Rute não expressa verbalmente os sentimentos, mas por meio do corpo. Então, o corpo fala e grita a violência sofrida. Além disso, a falta do verbal para expressar a violência (angústia, medo, constrangimento ou dor) demonstra a condição feminina da época. Isso significa que o modelo feminino era envolto do silêncio, pois uma moça educada e recatada não explana sua opinião ou reivindica algo.

2. “Eu não sou pura! Amo-o muito para o enganar. Eu não sou pura!”

O processo predominante é o relacional atributivo “Sou”. Participantes da ação são Rute (portador) e o atributo (negado) é “pura”. Já “amo” é um processo mental afetivo, sendo secundário. Nesse processo mental, o experienciador “eu” (Rute) e o fenômeno é o “Eduardo”, ou seja, é direcionado a ele. Observamos que o processo relacional constrói a identidade moral de Rute tanto do ponto de vista da personagem quanto da própria sociedade: Ela não é pura. Esse atributo no século XIX era considerado relevante para discernir uma mulher descente, da mulher

promiscua, sem valor. No caso de Rute, o processo mental corrobora para entender o conflito moral que ela vivenciava, pois pelo padrão da época ela não poderia casar-se, não possui a honra

3. “Foram acha-la estendida na cama, já toda fria”.

Nesse trecho, observamos o uso do processo material na construção da narrativa. Os participantes são “eles” (ator), meta (Rute) e o atributo circunstancial “estendida, toda fria” – estado resultante da ação. O processo material utilizado por Julia Lopes Almeida corrobora para compreensão de como a causa da violência contra a mulher é direcionada apenas a mulher. Então, o estado em que as vítimas em situação de violência se encontram foram causadas porque elas não estavam dentro do padrão. O ator indeterminado apaga a responsabilidade do agressor, do noivo, da própria sociedade. Rute aparece apenas como objeto da ação reforçando sua condição de vítima silenciada em vida e, depois, na morte.

A construção da narrativa no conto evidencia que as agressões contra as mulheres também ocorrem nos âmbitos familiares, ou seja, em um ambiente não matrimonial. O padrasto, seu almoz, torna-se uma figura emblemática, visto que para a sociedade ele era um “bom homem e pai”, mas, ela vivencia diariamente o conflito acerca do abuso. Para ela, ele era um monstro e por isso ficou feliz com o seu falecimento.

As personagens femininas estão conectadas as violências de gênero e, portanto, apresenta-se como uma forma de denúncia contra os horrores vivenciados pelas mulheres neste período. De acordo com Sampaio (2023, p. 23), o conto tem o potencial de se encaixar em inúmeras realidades “independente de século ou de lugar, mesmo havendo um período histórico em que foi escrito e descrito”. Desse modo, a escrita fornece uma atmosfera, levemente sobrenatural, que nos instiga a refletirmos sobre o medo e o terror vivenciados pelas mulheres em seus lares, bem como as questões advindas do julgamento social que emanam das violências simbólicas.

Em relação ao suicídio, nota-se o peso da violência, em várias instâncias, que o corpo feminino carrega. Em uma sociedade aristocrática, uma moça possuía apenas o papel de esposa e mãe e, conseqüentemente, estaria submissa ao esposo em nível econômico e social. Portanto, a sociedade deslocava essas mulheres para lugares sociais hierarquizados em que o homem e suas decisões estavam acima da dignidade delas. Sobre a morte da personagem, Sampaio (2023, p. 27) destaca que

dentro da sociedade patriarcal, uma moça da aristocracia do século XIX como era Ruth, cujo único objetivo era ser criada para ser esposa (ou, no máximo, freira), não tinha como vislumbrar outro tipo de liberdade e até mesmo de conforto (que não passasse pelo casamento) senão pela morte.

Desse modo, as representações de violência exposta por Lopes podem ser vislumbradas ainda nos dias atuais. Nesse sentido, a literatura torna-se um instrumento de compreensão das relações de poder ao longo da história, visto que a violência de gênero é um tema que perpassa gerações e atravessa os corpos femininos. Observamos na narrativa que Ruth passa por violências simbólicas e físicas, mas, também econômica. O medo que a personagem vivenciou percorre a vida de outras mulheres e, por isso, torna-se relevante levarmos tais discussões para a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratarmos de violência contra as mulheres na escola torna-se um instrumento para viabilizar discussões sobre combate e prevenção. Além disso, proporcionar aos estudantes a compreensão da violência como um fenômeno social e histórico que exige intervenção estatal para a proteção das vítimas. Desse modo, a literatura torna-se um campo para diálogos e reflexões acerca dos níveis de violência contra as mulheres. Ao apresentamos uma proposta pedagógica por meio do Conto “O caso de Rute”

as violências de gênero buscamos instigar os nossos alunos e alunas a analisar a realidade com mais criticidade.

Além disso, oportunizamos aos alunos e alunas o contato com as produções de autoras femininas brasileiras e, especialmente, Julia Lopes de Almeida que foi deixada a margem no rol de literaturas que circularam nas escolas e nas universidades. Assim como tantas obras relegadas ao esquecimento. Dessa maneira, ao trabalharmos com o conto de Júlia Almeida Lopes almejamos intensificar as leituras críticas em sala de aula à respeito da condição feminina, das representações e da historicidade.

Por fim, alinhamos a proposta de sequência didática com base na Análise de Discurso Crítica, abordagem faircloughiana, para instrumentar professores e professoras a usar e/ou expandir conforme o contexto escolar, mas também baseado em teorias e didáticas de ensino. Outro ponto o caminho percorrido visa construir aulas a partir de temas sociais e urgentes como, por exemplo, as questões envolvendo violência contra mulheres e Direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Julia Lopes de. O Caso Rute. In: ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Ânsia eterna*. Coletânea. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/580577/Ansia_Eterna_2ed.pdf. Acesso em 21 de janeiro de 2026.

ACOSTA-PEREIRA Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística. In: ACOSTA-PEREIRA Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição [Orgs.]. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 22 junho. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

HAYECK, C. M. (2015). Refletindo sobre a violência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 1(1), 1-8.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (Orgs.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SAMPAIO, Tuísa Machado. Ânsia eterna das mulheres: uma análise do conto “O caso de Rute”, de Júlia Lopes de Almeida. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

PILAR, M. A. **O feminicídio como último estágio de violência contra a mulher**: uma reflexão sobre o direito penal como combate à violência de gênero. Curitiba_MT. 2020.

LITERATURA INFANTOJUVENIL E MEMÓRIA HISTÓRICA: UMA ANÁLISE DA OBRA AMENINA QUE ROUBAVA LIVROS, DE MARKUS ZUSAK

Ricardo Hiroyuki Shibata

Aline de Fátima Rebeschini

INTRODUÇÃO

A literatura, em suas múltiplas formas, sempre desempenhou um papel essencial na construção da memória coletiva e na interpretação crítica de acontecimentos históricos. No caso da literatura infantojuvenil, esse papel se torna ainda mais relevante, pois, como observa Regina Zilberman (2003), trata-se de um gênero que, além de entreter, contribui para a formação ética, estética e social dos jovens leitores. Mais ainda, a literatura histórica constitui uma ferramenta pedagógica e crítica, capaz de aproximar as novas gerações de contextos passados de forma significativa e humanizada.

Nesse sentido, *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, é particularmente estratégica. Mesmo porque o livro constitui um exemplo emblemático dessa intersecção entre ficção e história. Narrada pela Morte, a obra apresenta a trajetória de Liesel Meminger, uma jovem que encontra nos livros uma forma de resistência, esperança e sobrevivência em meio às atrocidades da Segunda Guerra Mundial. A narrativa ficcional, ao mesmo tempo em que resgata fatos históricos, possibilita ao leitor um contato sensível e emocional com um dos períodos mais sombrios da humanidade. Como destaca Rildo Cosson (2014), a leitura literária em ambiente escolar favorece a construção de sentidos sobre a realidade histórica, despertando a criticidade e a empatia.

O problema que norteia este trabalho pode ser sintetizado na seguinte questão: de que maneira a obra *A menina que roubava livros* contribui para a compreensão histórica da Segunda Guerra Mundial entre

jovens leitores? A partir desse questionamento, busca-se investigar como a narrativa literária, ao retratar personagens ficcionais em meio a eventos reais, auxilia no entendimento das condições sociais, políticas e culturais do período nazista.

Justifica-se a escolha desse tema pela relevância de se estudar a literatura infantojuvenil não apenas como manifestação estética, mas também como instrumento de preservação da memória histórica e de formação cidadã. Segundo Antonio Candido (2004), a literatura cumpre uma função humanizadora ao desenvolver a sensibilidade e o senso crítico dos leitores, tornando-se, portanto, uma prática social indispensável. Assim, analisar uma obra, que articula elementos ficcionais e históricos em um período de censura, de opressão e de violência, permite compreender como a leitura pode funcionar como resistência cultural e intelectual. Ou seja, como afirma Candido:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (Candido, 2004, p.177).

Deste modo, a investigação proposta pretende oferecer uma contribuição ao campo acadêmico e educacional ao discutir de que forma a literatura histórica infantojuvenil, representada por *A menina que roubava livros*, pode favorecer a compreensão da Segunda Guerra Mundial, promover o pensamento crítico e fortalecer o papel da literatura como guardiã da memória e da dignidade humana.

E, em sequência analítica, derivamos os nossos objetivos específicos: a) Examinar o papel da narradora (a Morte) como recurso literário; b) Investigar a função simbólica dos livros no enredo; c) Relacionar a narrativa às práticas de censura, resistência e memória no período nazista; d) Comparar a obra com outras produções de literatura histórica.

Para alcançarmos os nossos objetivos a presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação bibliográfica e de análise de conteúdo. Segundo Antônio Carlos Gil (2010), a pesquisa bibliográfica consiste em um estudo desenvolvido a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador o acesso a um conjunto de conhecimentos acumulados sobre determinado tema. Dessa forma, o trabalho fundamentou-se na leitura, seleção e sistematização de obras literárias, críticas acadêmicas e produções historiográficas relacionadas à temática proposta.

Para tanto, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme delineada por Bardin (2011), que permite identificar categorias, recorrências temáticas e sentidos atribuídos ao texto. A análise foi conduzida a partir de três eixos principais: (i) a representação da Segunda Guerra Mundial e do regime nazista; (ii) a função simbólica da literatura e dos livros na narrativa; (iii) a escolha da narradora e suas implicações para a compreensão histórica e ética da obra.

Além da obra de Zusak, foram consultadas fontes historiográficas de referência sobre a Segunda Guerra Mundial, com destaque para os trabalhos historiográficos de Eric Hobsbawm (1995) e de Ian Kershaw (2010), que contribuíram para a contextualização política e social do período. O critério de seleção dessas fontes foi a relevância acadêmica e a credibilidade editorial, privilegiando autores consagrados e obras reconhecidas na área de história contemporânea.

Do ponto de vista literário, a fundamentação teórica foi apoiada em autores brasileiros e internacionais que abordam a literatura, a memória e a literatura infantojuvenil, como Antonio Candido (2004), Alfredo Bosi (2002), Regina Zilberman (2003) e Rildo Cosson (2014). Também, foram

selecionados obras e artigos que tratam especificamente da função social da literatura, da historicidade da narrativa e da especificidade da literatura infantojuvenil como prática formadora.

LITERATURA, MEMÓRIA E HISTORICIDADE

A literatura exerce papel central na constituição da memória social e na formação da consciência histórica dos leitores. No contexto brasileiro, Antonio Candido (2004) destaca que a literatura não deve ser compreendida apenas como produção estética, mas também como prática social indispensável para o desenvolvimento humano. De acordo com o crítico, a literatura, ao registrar experiências individuais e coletivas, contribui para a preservação da memória e para a construção de uma visão apurada e reflexiva da realidade. Vale dizer:

A literatura pode ser considerada como um direito humano, porque não se limita a entreter ou a proporcionar prazer estético, mas é um modo de organizar simbolicamente a experiência, oferecendo ao indivíduo e à sociedade instrumentos de compreensão e transformação do mundo (Candido, 2004, p. 180).

Essa perspectiva mostra como a historicidade da literatura transcende a dimensão artística, sendo também um espaço de resistência, memória e reflexão social. Além disso, a literatura oferece contribuições significativas para a compreensão da memória histórica. Regina Zilberman (2003) analisa a função pedagógica da literatura infantojuvenil e ressalta que esse gênero desempenha um papel educativo ao introduzir jovens leitores em contextos históricos complexos. Para a autora, obras literárias que dialogam com fatos históricos permitem que os estudantes estabeleçam vínculos afetivos e cognitivos com o passado, tornando-o mais acessível e significativo.

A memória coletiva, conforme Zilberman e Lajolo (1996), encontra na literatura um espaço privilegiado de transmissão intergeracional. Ao articular ficção e história, a narrativa literária favorece o contato do jovem leitor com experiências que ultrapassam sua vivência imediata. A literatura não apenas preserva a memória de um tempo histórico, mas a atualiza, provocando novas reflexões.

As primeiras obras publicadas visando o público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamã Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (Lajolo & Zilberman, 1987, p.15).

Assim, as pesquisadoras Lajolo e Zilberman estabelecem a função mais importante da literatura infantil no contexto social em que a escola e a família, como instituições, desempenham papel relevante na reorganização do conceito de infância e, por consequência, da própria visão que se tem da criança.

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra e, frequentemente, até supera essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso da simbologia que, se exige para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança (Lajolo, & Zilberman, 1987, p.20).

No campo da crítica literária, Alfredo Bosi também enfatiza a dimensão histórica da produção literária. Para ele, a literatura deve ser entendida dentro de seu contexto social, pois reflete contradições, tensões e movimentos da sociedade. Em suas palavras: a “literatura é uma forma de conhecimento histórico”, isto é, um esforço de caráter intelectual e acadêmico, porque “ainda que a sua matéria seja a linguagem artística, ela contém as marcas do tempo em que foi produzida, revelando tanto as ideologias dominantes quanto as resistências possíveis” (Bosi, 2002, p. 15).

Esse entendimento de Alfredo Bosi reforça a necessidade de considerar a literatura como fonte de historicidade, uma vez que ela possibilita ler o passado por meio da subjetividade dos autores e personagens.

É importante salientar também a contribuição de Maria Helena Martins (1994), que enfatiza a leitura como prática social que conecta sujeitos e histórias. Para a autora, a literatura possibilita uma experiência de alteridade, em que o leitor entra em contato com diferentes temporalidades e contextos, ampliando sua compreensão histórica e cultural.

LITERATURA INFANTOJUVENIL E FORMAÇÃO CRÍTICA

A literatura infantojuvenil ocupa um espaço privilegiado no processo de formação cultural e crítica dos leitores, pois é nesse estágio que ocorre o primeiro contato com obras que articulam imaginação, conhecimento e valores sociais. Como afirmam Lajolo e Zilberman (1996), a literatura destinada ao público jovem desempenha um papel mediador entre a fantasia e a realidade, entre fato e ficção, estimulando a reflexão sobre a vida social e histórica. Essa mediação permite que o leitor construa sentidos que vão além do enredo, compreendendo a literatura como prática cultural vinculada a um tempo e a uma sociedade.

A literatura infantil, ao lado de sua função estética, cumpre também um papel educativo, pois é por meio dela que

a criança pode ter contato com questões da realidade, refletidas e reelaboradas pela ficção, de forma que se torne possível desenvolver um olhar crítico sobre o mundo (Zilberman, 2003, p. 45).

Essa perspectiva demonstra que a literatura infantojuvenil não se limita ao entretenimento, lazer ou mero passatempo para ocupar momentos de ócio, mas configura-se como recurso pedagógico e crítico, que pode ser explorado em sala de aula ou em práticas de leitura orientadas. Nessa mesma direção, Fanny Abramovich (1997) enfatiza a relevância da contação e da leitura de histórias como meios de estimular a sensibilidade e a consciência crítica dos leitores em formação. Para a autora, “ouvir histórias é ter acesso a uma forma de conhecimento do mundo, das emoções humanas e das culturas, permitindo à criança elaborar questões próprias de sua vivência” (Abramovich, 1997, p. 23). Essa dimensão educativa da literatura evidencia seu caráter formador e sua função social.

Outro ponto relevante é trazido por Cosson (2014), ao discutir o conceito de letramento literário. A leitura de textos literários deve ser entendida como prática social, inserida em contextos pedagógicos e processos educativos que promovam a criticidade. Ao analisar obras que possuem forte base em contextos históricos específicos, o jovem leitor é instigado a refletir sobre acontecimentos do passado, relacionando-os com questões do presente. Assim, a literatura infantojuvenil contribui para o exercício da cidadania ao estimular a leitura crítica.

A historicidade da literatura infantojuvenil também se manifesta em sua capacidade de resgatar temas sociais e políticos em linguagem acessível ao público jovem. Os estudos de Zilberman e Lajolo (1996) destacam que esse gênero, ao mesmo tempo em que adapta o discurso literário às condições cognitivas dos leitores em formação, mantém a complexidade temática necessária para fomentar questionamentos sobre a realidade. Isso demonstra que a literatura infantojuvenil é instrumento de formação ética e de construção da memória coletiva.

FICÇÃO E HISTÓRIA: INTERSECÇÕES E TENSÕES

A relação entre ficção e história sempre foi objeto de debate no campo das Ciências Humanas e Sociais, especialmente quando se discute o potencial da literatura em representar e reinterpretar acontecimentos históricos. Hayden White (2001) problematiza a escrita da história ao destacar que a narrativa histórica não é apenas um registro factual, mas também uma construção literária permeada por escolhas de enredo, metáforas e estilos narrativos. Nesse sentido, tanto a ficção quanto a história compartilham o poder de organizar simbolicamente a experiência humana.

Segundo White (2001, p. 29): “O historiador, ao construir sua narrativa, opera com técnicas literárias, selecionando e organizando os fatos de modo a produzir sentido, e não apenas reproduzindo a realidade tal como ocorreu”. Essa perspectiva evidencia que a fronteira entre história e literatura é menos rígida do que se costuma supor, o que legitima a análise de obras ficcionais como *A menina que roubava livros* no campo da memória histórica.

Linda Hutcheon (1991), por sua vez, também contribui para esse debate ao propor o conceito de “metaficção historiográfica”, que descreve obras literárias capazes de problematizar a própria escrita da história. Para Hutcheon, tais narrativas questionam a noção de verdade absoluta ao mostrar que todo discurso histórico é uma representação da realidade, em que concorrem diversos fatores de ordem subjetiva e estratégicos recortes interpretativos. Dessa forma, obras de ficção ambientadas em contextos históricos podem oferecer ao leitor não apenas uma reconstrução do passado, mas também uma reflexão crítica sobre os modos de narrar e de lembrar.

No Brasil, Alfredo Bosi (2002) reforça que a literatura deve ser compreendida em diálogo com seu tempo histórico, já que carrega em si as marcas do contexto social no qual foi produzida. Ele aponta que a obra literária, mesmo quando ficcional, é atravessada por valores, ideologias e

disputas simbólicas de sua época. Assim, a ficção não se limita ao campo da imaginação, mas se configura como fonte de historicidade.

Nesse sentido, Terry Eagleton (2006) complementa esse argumento ao afirmar que a literatura é uma forma de discurso social, carregada de significados políticos, sociais e culturais. Para ele, o estudo da ficção literária em interface com a História permite compreender como diferentes narrativas disputam versões sobre o passado e produzem efeitos de sentido nos leitores. Essa dimensão crítica da Literatura, ao aproximar-se da História, possibilita reflexões que ultrapassam a mera descrição dos fatos e dos eventos.

Dessa forma, o diálogo entre ficção e história revela-se fecundo para o estudo de obras literárias que tematizam a guerra, a violência e a censura. No caso de Markus Zusak, a narrativa de *A menina que roubava livros* evidencia como a literatura pode se apropriar de eventos históricos traumáticos para produzir uma reflexão sensível, empática e humanizadora. A tensão entre a factualidade da Segunda Guerra Mundial e a ficcionalidade do enredo convida o leitor a refletir sobre a memória, a narrativa e os modos de resistir ao esquecimento.

A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS: LITERATURA, RESISTÊNCIA E SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

A obra *A menina que roubava livros*, publicada em 2005 e traduzida no Brasil em 2007, apresenta uma narrativa que combina sensibilidade literária e contexto histórico, oferecendo ao leitor uma experiência singular sobre o período da Alemanha nazista. Markus Zusak utiliza como narradora a Morte, recurso que reforça o caráter simbólico e universal da obra. Segundo Michelle Brown (2015), essa escolha narrativa não apenas intensifica a dramaticidade do enredo, mas também amplia a reflexão sobre a dimensão das diversas formas de violência institucional,

da memória individual e coletiva, e da resistência cultural em tempos de guerra.

Esta intenção já estava na ideia inicial da escrita do próprio livro. Zusak, escritor australiano, mas de origem alemã, tomou para si a tarefa de resgatar essa época de exceção e de abusos, e também de sequestro dos Direitos Humanos:

Eu queria escrever algo muito diferente do que tinha escrito antes. A ideia de um ladrão de livros estava em minha cabeça quando escrevi *I Am the Messenger*, mas não estava pronta para ser escrita. A ideia original ambientava-se no presente, em Sydney, e isso não parecia muito certo. Depois, pensei em escrever sobre as coisas que meus pais tinham visto, ao crescerem na Alemanha nazista e na Áustria, e , quando juntei as duas ideias, a coisa pareceu funcionar, especialmente quando pensei na importância das palavras naquela época, e naquilo em que elas conseguiam levar as pessoas a acreditar, assim como levá-las a fazer (Zusak, 2007, p.480).

No plano histórico, Ian Kershaw (2010) explica que o regime nazista foi sustentado por um aparato de censura e de propaganda que visava controlar não apenas a vida política e social, mas também as manifestações culturais. Essa característica se faz presente na obra, quando a protagonista Liesel encontra nos livros um espaço de liberdade e resistência. Como observa Hobsbawm (1995, p. 45) ao analisar essa era de extremos: “A guerra não se restringiu aos campos de batalha, mas penetrou profundamente na vida cotidiana, alterando costumes, linguagens e símbolos, sendo também uma guerra contra a cultura e a memória.”

Ou, para referir com uma passagem importante do romance, um episódio memorável é a cerimônia de queima de livros, que ocorreu por ocasião do aniversário de Adolf Hitler, o líder supremo do partido nazista

e o cabeça de um Estado totalitário. Os moradores lançavam livros numa enorme fogueira que ia aumentando cada vez mais. Um homem sobe então num pódio e começa a fazer um discurso inflamado contra os inimigos do Estado. Diz ele:

Pode-senão perder pé. Pensou naquilo de novo. Kommunisten. Até essa ocasião, na BDM, tinham-lhe dito que a Alemanha era a raça superior, porém ninguém mais, em particular, fora mencionado. É claro que todos sabiam dos judeus, já que eles eram o principal infrator, no que dizia respeito a violar o ideal alemão. Nem uma vez, entretanto, os comunistas tinham sido mencionados até esse dia, a despeito do fato de que as pessoas desse credo político também deviam ser punidas (Zusak, 2007, p. 101).

Uma outra passagem representativa do romance de Zusak, por ser muito comovente e impactante, é aquela em que os judeus, capturados pelos soldados alemães, deveriam desfilar perante uma enorme multidão, que, por sua vez, gritava palavras de ordem e xingamentos, humilhando-os e desumanizando-os. Os judeus caminhavam de cabeça baixa em direção aos campos de concentração, onde, como hoje sabemos, seriam submetidos ao cumprimento de trabalhos forçados, e muitos deles seriam executados em câmaras de gás.

Quando eles chegaram de vez, o barulho de seus pés pulsou sobre a rua. Seus olhos eram enormes, nos crânios esfaimados. E a sujeira. A sujeira moldava-se neles. As pernas cambaleavam, à medida que eles eram empurrados pelas mãos dos soldados — alguns passos trêpegos de corrida forçada, antes do lento retorno a um andar desnutrido.

Hans os observava por sobre as cabeças da platéia que se aglomerava. Tenho certeza de que tinha os olhos prateados e tensos. Liesel olhava pelas brechas ou por cima dos ombros.

Os rostos sofredores de homens e mulheres esgotados estendiam-se para eles, implorando não tanto ajuda — já haviam ultrapassado essa fase —, mas uma explicação. Apenas alguma coisa que diminuísse aquela perplexidade.

Seus pés mal conseguiam erguer-se da terra.

Havia estrelas-de-davi coladas em suas camisas, e a desgraça prendia-se a eles como que por designação. “Não te esqueças de tua miséria...” Em alguns casos, crescia neles como uma videira.

A seu lado, os soldados também passavam, dando ordens para eles se apressarem e pararem de resmungar. Alguns desses soldados eram apenas meninos. Tinham o Führer nos olhos (Zusak, 2007, p. 341).

De fato, alguns cidadãos da Alemanha naquela época eram tão fanáticos e estavam tão imersos no ódio contra os judeus, que se transformaram em agentes militantes de uma sociedade de violência e de exclusão. O que revertia em benefício e em privilégios para aqueles que compactuavam com as políticas totalitárias e com as terríveis ações do governo. Para citar um trecho importante do romance:

Frau Diller era uma mulher irritadiça, de óculos grossos e olhar implacável. Tinha criado esse olhar nefando para desestimular a própria idéia de alguém roubar sua loja, que ela ocupava com postura militar, voz gélida e até uma respiração que cheirava a “heil Hitler”.

A loja em si era branca e fria, completamente exangue. A casinha espremida ao seu lado tremia com um pouco mais de severidade do que as outras construções da Rua Himmel. Frau Diller administrava esse sentimento, servindo-o como o único produto grátis de suas instalações. Ela vivia para sua loja, e sua loja vivia para o Terceiro Reich. Mesmo quando começou o racionamento, mais para o fim do ano, sabia-se que ela vendia por baixo do pano algumas merca-

dorias difíceis de obter e doava o dinheiro para o Partido Nazista. Na parede, atrás do lugar em que costumava ficar sentada, havia uma fotografia emoldurada do Führer.

Se você entrasse na loja dela e não dissesse “heil Hitler”, não seria atendido (Zusak, 2007, p. 47).

Essa leitura histórica reforça o papel da literatura, na narrativa de Zusak, como instrumento de preservação da dignidade humana diante da barbárie. Outro aspecto relevante é a simbolização dos livros como instrumentos de resistência e sobrevivência. Liesel, ao roubar e compartilhar suas leituras, transforma esse ato em uma forma de insurgência contra a desumanização do regime nazista. Para Zilberman (2003), o contato do jovem leitor, com narrativas que abordam temas de censura, opressão e esperança, contribui para a formação de uma consciência crítica sobre o passado e, de modo complementar, sobre o presente. Assim, a obra dialoga não apenas com a memória histórica, mas também com a função pedagógica da literatura.

A escolha da perspectiva infantojuvenil para abordar um tema tão complexo como a Segunda Guerra Mundial amplia as possibilidades de leitura. Cosson (2014) ressalta que a literatura para jovens, quando trata de questões históricas, atua como recurso pedagógico que promove tanto a empatia quanto a criticidade. Ao acompanhar a trajetória da personagem Liesel, o leitor é convidado a se colocar no lugar daqueles que viveram sob os horrores do nazismo, o que favorece a compreensão da história de maneira mais humanizada.

A obra de Markus Zusak se articula com uma outra, talvez de maior impacto intelectual e de fama internacional, de Primo Levi, *É isto um homem?*. Publicada em 1947, portanto imediatamente após os acontecimentos disruptivos da guerra, Levi relata sua própria experiência nos campos de concentração nazista. Experiência de medo, fome, sede e de trabalhos forçados. Sua humanidade, até o limite, é sequestrada – seu

nome, sobretudo –, reduzindo-se a apenas um número dentre tantos outros. Isto é o que ele explica, num testemunho emocionado:

Pela primeira vez, então, nos damos conta de que a nossa língua não tem palavras para expressar esta ofensa, a aniquilação de um homem. Num instante, por intuição quase profética, a realidade nos foi revelada: chegamos ao fundo. Mais para baixo não é possível. Condição humana mais miserável não existe, não dá para imaginar. Nada mais é nosso: tiraram-nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão – e, se nos escutarem, não nos compreenderão. Roubaram também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, deveremos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos (Levi, 2013, p. 32).

Ou, ainda, este trecho, em que a desumanização perpetrada pelo Estado totalitário contra o povo judeu é levada ao extremo:

Imagine-se, agora, um homem privado não apenas dos seres queridos, mas de sua casa, seus hábitos, sua roupa, tudo, enfim, rigorosamente tudo que possuía; ele será um ser vazio, reduzido a puro sofrimento e carência, esquecido de dignidade e discernimento – pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo; transformado em algo tão miserável, que facilmente se decidirá sobre sua vida e sua morte, sem qualquer sentimento de afinidade humana, na melhor das hipóteses considerando puros critérios de conveniência. Ficará claro, então, o duplo significado da expressão “Campo de Extermínio”, bem como o que desejo expressar quando digo chegar no fundo (Levi, 2013, p. 33).

Conforme explica o sociólogo Florestan Fernandes, os conceitos de indivíduo, sociedade, ética, cultura e natureza delimitam o âmbito das Ciências Humanas e se relacionam com a questão da tradição grega

e socrática, que estão na base da civilização ocidental. Equivale a dizer que essas categorias buscam responder a questão fundamental “o que é humano?”. Em verdade, essa questão indaga a finalidade do gênero humano, e as bases da sociabilidade e da convivência. Nesse quesito, inclui-se a identificação da condição humana, definido não apenas como animal social, mas também como entidade política. O que significa que, a despeito da singularidade inerente a cada indivíduo, os seres humanos, por natureza, são capazes de organizar uma vida em harmonia a partir de um espaço em comum, e, como consequência, possuem igualmente a habilidade e a competência de se governar. Mesmo porque “os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência coletiva” (Fernandes, 1968, p. 54).

No mundo contemporâneo em que vivemos, a literatura de Zusak permite o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica e profunda das crianças e jovens sobre a identidade que eles estão constituindo e sobre a realidade mais próxima em que eles estão inseridos. Este percurso formativo, em que se reconhece a composição da sociedade em diferentes agentes, grupos e coletividades, é capaz perfeitamente de incentivar a autonomia dos discentes e o compromisso moral, social e político de suas ações. Ao se flagrarem como agentes de mudança, crianças e jovens adquirem maior consciência de sua condição humana para agir em um mundo complexo, clivado por polarizações políticas, multiplicidade de pontos de vista e inúmeras diversidades.

O campo literário define, então, uma ferramenta de caráter invisível, conforme a sua inserção no universo das linguagens e seus códigos, em que se trabalham modos de compreender a realidade, com suas tensões, conflitos e reveses. Para traçar este caminho, é preciso levar em conta que o significado da obra literária não se resume a uma interpretação aleatória ou a uma subjetividade sem limites, entretanto, pelo contrário, depende do exame complexo do contexto histórico, em que a obra foi produzida. A rigor, o trabalho intelectual se faz a partir de uma análise reflexiva, de um esforço hermenêutico e um exame mais aprofundado

de conteúdos, cujos fundamentos estão assentados em coordenadas diacrônicas e sincrônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak (2007), permitiu compreender a literatura infantojuvenil como um espaço privilegiado de resistência simbólica, de preservação da memória e de formação ética e crítica do leitor jovem. A narrativa, ambientada no contexto da Alemanha nazista, articula ficção e realidade histórica de modo sensível e poético, revelando o poder da palavra como instrumento de sobrevivência, liberdade e reconstrução humana em meio à barbárie. Ao apresentar a dinâmica da Guerra Mundial sob o olhar infantil de Liesel Meminger e pela voz singular da narradora Morte, Zusak humaniza um dos períodos mais sombrios da história, transformando a dor individual em expressão do sofrimento coletivo e convertendo o ato de ler e roubar livros em gestos de resistência frente à censura e ao autoritarismo.

Nesse sentido, a obra reafirma a concepção de Antonio Candido (2004), para quem a literatura constitui um direito humano fundamental, pois organiza a experiência, desperta a sensibilidade e estimula a reflexão crítica. A presença da Morte como narradora, por sua vez, introduz uma dimensão filosófica e ética, uma vez que, ao observar a humanidade com compaixão e desalento, ela convida o leitor à empatia e à reflexão sobre a condição humana, conforme argumenta Cosson (2014), ao definir a leitura literária como exercício de alteridade.

Assim, a obra de Zusak transcende o campo do entretenimento e assume uma função formadora, como defendem Zilberman e Lajolo (1996), ao integrar imaginação e conhecimento histórico em uma experiência estética e pedagógica capaz de aproximar o leitor jovem de contextos complexos sem perder a profundidade moral que os caracteriza.

O romance de Zusak, ao incorporar eventos reais como a ascensão do nazismo, a perseguição aos judeus, os campos de concentração e a queima de livros, revisita a Segunda Guerra Mundial (1939–1945) sob um viés humanizado, no qual as pequenas histórias ganham voz e relevância, confirmando, assim, a perspectiva de Hobsbawm (1995) de que a literatura revela aspectos da vida social e emocional que a historiografia nem sempre alcança. Dessa forma, *A menina que roubava livros* reafirma o papel da literatura como mediadora da memória histórica e da consciência ética, demonstrando que recordar é um ato político e que as palavras, mesmo ameaçadas pelo esquecimento, permanecem como abrigo e esperança da humanidade.

Pensando assim, a obra de Markus Zusak, analisada neste trabalho sob a perspectiva da literatura infantojuvenil, das coordenadas históricas mais imediatas de sua produção e da memória coletiva, possibilitou entender como a ficção literária pode contribuir, de maneira importante, para a formação crítica dos jovens leitores. Isto, porque a premissa do qual se parte é que a literatura não é apenas voltada ao lazer, à diversão ou ao simples passatempo, porém que ela exerce um papel relevante na construção da memória social e na preservação dos valores humanos, atuando assim como forma de resistência cultural em contextos de opressão e de censura.

De fato, ambientada na Alemanha nazista, durante a Segunda Guerra Mundial, a obra reconfigura literariamente os acontecimentos desse período, oferecendo ao leitor uma visão sensível do cotidiano das famílias e dos indivíduos, em particular, das crianças afetadas pelo ambiente de violência, de exclusão e de conflito.

Narrada pela Morte, figura que simboliza a finitude e a violência humana, a narrativa acompanha Liesel Meminger, menina órfã que encontra nos livros um refúgio e um meio de resistência existencial e intelectual. A escolha da narradora e a centralidade dos livros como símbolos de liberdade e de preservação da memória evidenciam o poder

humanizador da literatura em tempos de barbárie, conforme defendem Antonio Candido (2004) e Alfredo Bosi (2002).

A partir dessas coordenadas interpretativas, pode-se ressaltar o papel formador da literatura e sua dimensão social, cujos fundamentos foram desvelados pelos estudos de Regina Zilberman (2003) e Rildo Cosson (2014). Do mesmo modo, pode-se ressaltar a função pedagógica da literatura infantojuvenil como instrumento de aproximação entre o jovem leitor e contextos históricos complexos, segundo explicam Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1987; 1996). É justamente assim que a narrativa de Markus Zusak articula ficção e história, reatualizando a memória coletiva e promovendo a reflexão e a empatia frente às dores da humanidade.

Enfim, a leitura torna-se, portanto, mais do que um ato estético: é uma forma de resistência e de preservação da dignidade humana diante da destruição, reafirmando que, enquanto houver livros, haverá também a possibilidade de reexistir pela memória e pela imaginação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil. Gostosuras e bobices**. 8a. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43a. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BROWN, Michelle. **Markus Zusak. O autor por trás de A menina que roubava livros**. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5a. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário. Teoria e prática**. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1968.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6a. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos. O breve século XX (1914–1991)**. 2a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo. História, teoria, ficção.** Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KERSHAW, Ian. **A Era de Hitler.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira.** História & histórias. 3a. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira.** História & histórias. 6a. ed. São Paulo: Ática, 1996.

LEVI, Primo. **É isto um homem?.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2013.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 16a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso. Ensaio sobre a crítica da cultura.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11a. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros.** Tradução de Érico Assis. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

LINGUÍSTICA FORENSE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERCURSOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

Micheli Rosa

Marieli Rosa

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Na sala de aula, são abordados diversos temas, alguns dos quais são apresentados nos livros didáticos ou nas apostilas e posteriormente desenvolvidos ao longo do ano letivo. Além disso, diversas teorias estão presentes nos documentos oficiais referentes ao ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo a Análise de Discurso, a Sociolinguística, a Semântica, entre outras. Diante dessa diversidade, propomos neste capítulo apresentarmos uma proposta didático-metodológica pautada na Linguística Aplicada com foco, especificamente, na Linguística Forense.

As autoras deste trabalho fazem parte do Grupo de pesquisa Linguística Forense da Universidade Estadual do Centro Oeste (GpLF) e também desenvolvem pesquisas relacionadas as conexões entre Linguagem e Direito dentro dos programas de pós-graduação em nível de doutorado. Desse modo, diante das reflexões e experiências com pesquisa, ensino e extensão, surgem ideias e debates sobre a importância de dialogarmos sobre Direito em sala de aula.

É importante romper as fronteiras entre a Universidade e as escolas da rede básica quando se trata de conhecimentos que não são especificamente desenvolvidos para as práticas de ensino. Isso significa que pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística e das Ciências Sociais, ainda que não tenham como foco específico questões relaciona-

das à Educação, podem ser transpostas para a prática pedagógica. Esse é o ponto norteador deste trabalho: trazer para a sala de aula a linha de pesquisa “Linguagem e Direito”.

Desenvolver abordagens de análise textual em nossas pesquisas por meio do diálogo com outras áreas disciplinares para a compreensão do papel do discurso, poder ideologia implica também construir propostas para a sala de aula. Compreendemos que os debates universitários necessitam atravessar os “muros” e caminhar pelos corredores escolares. Neste sentido, como pontua Chouliaraki e Fairclough (1999), colocar-se como “crítico” na contemporaneidade é lançar olhares para outras esferas públicas como, por exemplo, a escola e diminuir o distanciamento entre Universidade e a sociedade. Assim, como analistas críticas do discurso, acreditamos na importância de discussões em sala de aula que envolvam a Linguagem e Direito.

Posto isto, o principal objetivo do capítulo é apresentar uma prática de ensino em Linguística Forense para turmas de Ensino Médio. O trabalho didático respalda-se nos estudos de ensino de Língua Portuguesa (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), Gêneros discursivos (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021; Brait, 2006) e em autores (as) que se dedicam a analisar autoria de textos e, principalmente, na Teoria Social do Discurso (Chouliaraki, Fairclough, 1999; Fairclough, 2003). Por isso, propomos uma Sequência didática parcial com intuito de realizar uma prática científica em que os (as) alunos (as) tornam-se linguistas peritos. O ponto de partida é o gênero discursivo “carta ameaça” para promover a prática dos peritos, de forma didática, e os debates em sala de aula sobre Linguagem e Direito.

O artigo é dividido em três partes: a) Ensino de Língua Portuguesa e a Linguística Forense em sala de aula, b) metodologia, c) práticas possíveis por meio de autoria de textos. Na primeira parte, abordamos, de forma breve, o Ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, destacando seus desafios e perspectivas. Na segunda parte, apresentamos a metodologia adotada e os autores que fundamentam a construção da

proposta de prática pedagógica em Linguística Forense. Por fim, elaboramos uma sequência didática parcial, organizada a partir do gênero discursivo “carta de ameaça”, com o objetivo de introduzir a turma aos estudos da Linguística Forense e promover reflexões sobre linguagem, autoria e contexto de produção.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LINGUÍSTICA FORENSE EM SALA DE AULA

Nesta seção, focaremos na reflexão sobre o Ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade considerando os desafios impostos pelas transformações sociais. Em seguida, propomos reflexões sobre a Linguística Forense. O ensino pautado em regras prescritivas e sem debate sobre a funcionalidade da língua (gem) em contextos de interação não permite aos estudantes a construção de posicionamentos críticos. Desse modo, a LF é uma área frutífera para aplicar em sala de aula, ou seja, é um potencial para o ensino de Língua portuguesa. Ela corrobora para instigar o interesse dos estudantes na prática científica de investigação por meio da língua. Portanto, apontamos reflexões de como a Linguística Forense pode despertar esse interesse a partir da análise da autoria de textos.

O ensino com foco na gramática prescritiva permeou as aulas de Língua portuguesa ao longo de décadas. Apesar das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda é possível verificar o uso de práticas pedagógicas pautadas em regras e normas. No entanto, em relação ao ensino de Língua portuguesa, a BNCC é baseada na perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. Desse modo, o foco está no uso social da língua (gem), no contexto e nas interações. A língua (gem) não é mais abordada de forma segmentada ou artificial, mas, dentro de um contexto concreto e real. Embora alguns estudantes acreditem que as “aulas de português” sejam sobre o ensino de “gramática”, torna-se importante dedicarmos nossas práticas docentes para desmistificar esse

pensamento. Estudar a língua (gem) não é apenas estudar gramática ou trechos de textos; precisamos falar sobre as funções da linguagem em nossa sociedade.

Posto isto, passamos a refletir sobre a BNCC (2018). Esse documento, de caráter normativo, visa apresentar diretrizes sobre as disciplinas da educação básica. Portanto, ela define um:

[...]conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7)

Esse documento fundamenta os currículos das instituições do ensino básico brasileiro (públicas e privadas) e, conseqüentemente, orienta as práticas pedagógicas em todas as disciplinas. Sobre a disciplina de Língua portuguesa, como já sinalizamos, esse documento aponta, a partir da perspectiva enunciativa-discursiva, a noção de gênero textual/discursivo como centro das discussões, interpretações e análises em sala de aula e, conseqüentemente, a conexão com os domínios discursivos.

Desse modo, a “definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67) serão a base para o ensino. A partir da perspectiva mencionada, o texto como unidade de trabalho assume centralidade. As aulas devem “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 67).

Pensar o texto como objeto de ensino implica analisá-lo levando em consideração a interação social e o contexto, pois os atores sociais usam a linguagem nas práticas cotidianas para diversas finalidades e objetivos.

Além disso, o lugar social das pessoas também interfere em suas escolhas linguísticas, visto que os usos da língua emergem das práticas sociais, das relações de poder e dos contextos culturais nos quais os indivíduos estão inseridos, refletindo identidades, pertencimentos e posicionamentos sociais.

A partir do texto, os discursos e suas avaliações, valores e crenças são materializados. Aqui, compreendemos texto de uma forma ampla – escrito e oral – e, portanto, garante que os professores trabalhem com as modalidades da língua. De acordo com Geraldi

o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos (Geraldi, 1997, p. 105).

Neste sentido, tomamos a noção de texto pela abordagem da Análise de discurso Crítica, de Fairclough (2003): um elemento semiótico no qual o discurso se materializa, sendo resultado das práticas sociais (Magalhães; Martins; Resende 2017, p. 22). Além disso, como dito anteriormente, o lugar das pessoas interfere em suas escolhas linguísticas (Chouliaraki, Fairclough, 1999), ou seja, a linguagem não é neutra; os usos dela refletem e produzem relações de poder e ideologia.

Dito isso, passamos a abordar a área da Linguística Forense. Afinal, o que é Linguística Forense? A LF é conhecida como uma aplicação da Linguística Aplicada (Olsson, 2008). Ela é envolvida com a interrelação entre Linguagem e Direito, sendo subdividida em três subáreas: a Linguagem Escrita do Direito, a Interação em Contextos Legais e a Linguagem como Evidência (Coulthard, 2014). Na concepção de Malcolm Coulthard (2014, 233), a LF é “uma ramificação da Análise de Discurso Crítica, logo,

os linguistas forenses não apenas descrevem, eles também tentam mudar/melhorar o mundo”.

Quando abordarmos a interface entre Linguagem e Direito recorremos a outros termos como, por exemplo, crimes, jurisprudência, tribunal, processos, legislação, etc (Olsson, 2008). Dentre os temas de investigação encontra-se a autoria de textos; falaremos dessa temática adiante.

Para inserirmos os debates e estudos a partir da LF em sala de aula, selecionamos o segmento “linguagem como evidência” e como corpus de análise o gênero discursivo “carta de ameaça”. Na definição legal, a ameaça se configura como “por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave”, artigo 147 do Código Penal (Brasil, 1940). Compreendemos que a “ameaça” pode ocorrer por diversos gêneros discursivos como, por exemplo, e-mail, bilhetes, mensagens na rede social e por cartas.

O gênero discursivo “carta” se apresenta de diversas formas e possuem funções sócio comunicativas variadas. De forma geral, a carta tem como finalidade endereçar algum conteúdo para alguém (digital ou físico). No caso da carta de ameaça tem como destinatário alguém em específico, visto que a funcionalidade desse gênero é causar pressão, intimidação ou coação. Em termos discursivos, a ameaça pode ser explícita ou implícita; o que mudará a estratégia do (a) autor (a) da carta é as circunstâncias. Cartas de ameaças estabelecem condições ou exigências e o seu interlocutor será responsável por cumpri-las. Nesse sentido, essa carta tem como teor a função persuasiva-coercitiva, pois, através do medo de que a ameaça se cumpra, a vítima agirá conforme as regras ditadas.

Ao relacionarmos as discussões sobre composição, estilo e conteúdo temático desenvolvidas em sala de aula às investigações conduzidas no âmbito da Linguística Forense, buscamos demonstrar aos estudantes que os conhecimentos linguísticos podem ser mobilizados para a análise de diferentes situações e práticas sociais. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin,

2016, p. 26). Desse modo, a proposta de trabalhar com “carta de ameaça” tem como intuito construir diálogos sobre a natureza dialógica dos enunciados, visto que um enunciado é constituído pela relação entre o “eu” e o “outro” (Brait, 2006). Portanto, os enunciados não são indiferentes uns aos outros e, conseqüentemente, apresentam marcas e ecos de outros enunciados que se relacionam no processo de comunicação e interação social.

Além disso, pela análise das relações dialógicas identificamos apreciações avaliativas ideológicas (Volóchinov, 2021). Em uma “carta de ameaça” conseguimos vislumbrar valores apreciativos pois, essa são intrínsecos a linguagem. Essa compreensão da impossibilidade de neutralidade no processo comunicativo auxilia os estudantes a compreender as implicaturas ideológicas que regulam a vida social, os valores e crenças das pessoas (Fairclough, 1989). Portanto, o enunciado concreto traz consigo tons valorativos e de avaliação. Ao reproduzimos as palavras estamos também transmitindo nossa posição ideológica (Volóchinov, 2021, p. 98).

METODOLOGIA

Para construção dessa prática pedagógica em Linguística Forense usamos a abordagem qualitativa e do tipo descritiva. A proposta apresentada pauta-se em uma sequência didática simples. Além disso, as experiências, as reflexões críticas e as pesquisas realizadas em nosso doutoramento corroboraram para projetar a possibilidade de estudantes, por meio da disciplina de Língua Portuguesa, tornarem-se linguistas-peritos. Nesse caso, as discussões em sala de aula visam instigar os alunos a terem uma experiência científica e investigativa no âmbito criminal.

Neste sentido, como pontua Borges Neto (2012), a iniciação científica está presente de três formas na escola: 1) “oficial” - presente em programas institucionais e distribui bolsas como, por exemplo, iniciação

científica, 2) “Curricular” que apresenta um panorama de alguma área da ciência de forma mais ou menos sistematizada como as disciplinas de Física, Química e Biologia. O último tipo de iniciação científica, segundo Borges Neto, não está presente na matéria de Língua Portuguesa. Por fim, a 3) é a “informal” que está no processo de escolarização e aparece de forma silenciosa. Conforme Borges Neto (2012):

Desde as primeiras séries os estudantes vão sendo apresentados, ocasionalmente e de forma assistemática, a conceitos e procedimentos científicos. Os professores do ensino fundamental, por exemplo, ao apresentarem às crianças comportamentos relacionados à higiene pessoal falam de bactérias e fungos, e mostram como o ato de lavar as mãos mata esses seres microscópicos; quando apresentam o sistema solar, nas aulas de geografia, os professores falam em planetas, satélites e estrelas e em “forças”, como gravidade e eletromagnetismo; e assim por diante. [...].

A abordagem apresentada por Borges Neto (2012) ascende uma crítica ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Primeiramente, aulas que não desenvolvem as habilidades e competências expressadas nos documentos oficiais e não promovem o movimento de olhar para língua como objeto de estudo a partir das interações sociais. Em segundo, a falta de aulas que conectem os estudantes a realidade social e ao tempo presente como, por exemplo, discursos pautados em *Fake News*. Desse modo, torna-se crucial problematizar em sala de aula como a linguagem é usada no dia a dia e em diferentes esferas sociais.

Por isso, a partir da premissa do autor (2012), construímos uma sequência didática para inserir a turma em uma prática de investigação científica forense. A proposta tem como objetivo iniciar os primeiros diálogos sobre Linguística Forense para uma turma na educação básica. Em outras palavras, nessa interação os alunos (as) entrarão em contato com uma área transdisciplinar – Direito, Linguística e Ciências sociais.

TEXTOS LEGAIS E CONTEXTO CRIMINAL: A LINGUÍSTICA FORENSE E O ENSINO

Nesta seção, sistematizamos informações pertinentes com o objetivo de apresentar aos estudantes apontamentos sobre o surgimento da Linguística Forense. Salientamos que a proposta pedagógica tem caráter exploratório e reflexivo, visto que ainda não foi aplicado em sala de aula. Dessa forma, descrevemos caminhos para construir essa aproximação entre LF e as turmas de Ensino Médio. Pretendemos, futuramente, avançar nas discussões expostas neste capítulo como, por exemplo, os aspectos relacionados a operacionalização, ou seja, a aplicação da proposta em sala de aula a partir do eixo “Linguagem como evidência” e o (a) aluno (a) no papel de linguista-perito.

Sugerimos que a proposta pedagógica seja desenvolvida em uma turma de Ensino Médio. Para isso, consideramos as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a elaboração de uma sequência didática (SD) com o objetivo de proporcionar aos alunos a compreensão do gênero textual selecionado e, conseqüentemente, aprimorar suas habilidades linguísticas e discursivas. Esses autores definem a sequências didáticas como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A SD tem a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 97 - 98).

A estrutura da SD divide-se em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Desse modo, a proposta pedagógica com base no gênero “carta de ameaça” compreenderá um conjunto de módulos organizados sistematicamente em torno de um propósito de atividade de linguagem. Contudo, optamos por apresentar discussões parciais, uma vez que sequências didáticas mais abrangentes e complexas exigem um tempo de desenvolvimento e implementação que, neste momento, não se mostra viável.

O que precisamos reforçar na introdução é que se trata de uma SD parcial, justamente com o intuito de discutirmos sobre diálogos sobre LF em sala de aula

Assim, o gênero textual/discursivo selecionado é o ponto de partida para desenvolver o projeto de dialogar sobre a LF em sala de aula. Ademais, tem como intuito também ser uma ferramenta útil para os professores e professoras da rede básica de ensino e, por isso, a sistematização ocorre em apenas três etapas com aulas expositivas referente aos seguintes tópicos: a) *“O que é a Linguística Forense, b) As linhas de pesquisas dentro da LF e c) Práticas investigativas no ensino: o aluno como linguista forense”*

Etapa 1. O que é a linguística Forense?

Nessa etapa concentramos as discussões na dimensão do conteúdo que será abordado em sala de aula, ou seja, a Linguística Forense como um campo de atuação na esfera jurídica e investigativa. Assim, para iniciar as discussões sobre a LF e sua atuação na área jurídica/criminal, recomendamos como elemento motivador o trailer da primeira temporada da série “Manhunt: Unabomber” disponível na plataforma Youtube. Lançada em 2017, essa série aborda a história real do estadunidense Ted Kaczynski. Ele foi um matemático que se tornou responsável por uma série de atentados a bomba entre 1978 e 1995 nos Estados Unidos matando 3 pessoas e deixando 23 feridas ao longo do tempo.

A história de Kaczynski inicia-se em 1978. Uma encomenda foi direcionada ao diretor do Instituto de Tecnologia da Northwestern University. Ela foi encontrada por um segurança no estacionamento da universidade, mas, antes que chegasse ao destinatário o pacote explodiu nas mãos do funcionário. No ano seguinte, em 1979, uma nova caixa-bomba foi enviada pelos correios para a mesma instituição. Ainda naquele ano, outro artefato explosivo foi despachado em um voo da American Airlines; a explosão obrigou a aeronave a realizar um pouso forçado (Lima e Fuccio, 2022).

Entre 1979 e 1995, não houve ataques, mas o FBI continuava tentando encontra-lo. Em 1993, o Unabomber enviou uma carta datilografada ao jornal The New York Times. Nenhum vestígio foi encontrado no material que pudesse identifica-lo. Após mais uma explosão, as dificuldades em descobrir o criminoso continuavam.

Em 1995, ele exigiu que seu manifesto, intitulado *Industrial Society and Its Future*, e suas cartas fossem publicadas na imprensa. Nesse mesmo ano, o agente James R. Fitzgerald passou a integrar a investigação e realizou uma análise linguística do texto em colaboração com Roger Shuy, identificando que os traços linguísticos eram característicos da década de 1950 (Lima e Fuccio, 2022). Portanto, ao utilizarem técnicas de análise linguística para identificar o autor do manifesto e das cartas descobriram padrões de escrita, escolhas lexicais e marcas estilísticas presentes no manifesto, esse agente conseguiu executar comparações com outros textos. Portanto, essa temporada de “Manhunt” reconstrói os atentados, o contexto ideológico de Kaczynski e o processo investigativo que levou à sua captura.

O caso ficou conhecido como “The Unabomber” e as investigações foram uma das mais caras pelo FBI. Kaczynski fazia críticas ao sistema social, político e econômico da época. As bombas produzidas não revelaram quem era a pessoa ou sua possível localização, porém, através de pistas linguísticas ele foi identificado. Desse modo, consideramos que essa série constitui um ponto de partida para a introdução à Linguística Forense, visto que aborda uma situação real em que peritos utilizaram evidências linguísticas como instrumento de investigação e elucidação criminal.

Dessa forma, a análise linguística realizada pelos agentes revelou que:

“Unabomber não poderia ser um estudante entre 18 e 25 anos, mas sim um homem mais velho, de cerca de 30-40 anos de idade e com vínculos em Chicago, visto que demonstrava um estilo linguístico similar ao do jornal

Chicago Tribune, similar ao estilo linguístico de Robert McCormick (1949-1954), um jornalista e ativista anti-guerra. Outra característica notada foi uma variação linguística relativa ao período de letramento do suspeito, como: “analyse” ao invés de “analyze,” “licence” ao invés de “license,” “wilfully” ao invés de “willfully,” e “instalment” ao invés de “installment”, usos que insinuam uma faixa etária superior aos 35 anos (Lima e Fuccio, 2022, p.31).

Além da análise textual, a esposa de David Kaczynski ao ler o manifesto no jornal percebeu que aquela escrita poderia ser do seu cunhado Theodore John Kaczynski. Ao entrar em contato com o FBI, David entregou as cartas pessoais escritas por seu cunhado. Essas cartas possibilitaram a comparação linguística e, consequentemente revelando o mesmo padrão linguístico entre Theodoro John Kaczynski e o Unabomber.

Para além do vídeo da série e a história do Unabomber, recomendamos a leitura do artigo de Lima e Fuccio (2022) que apresenta um panorama sobre a área e esboça a conexão entre a LF e a história de Theodore John Kaczynski, assim como a entrevista de Malcolm Coulthard acerca do cenário da LF no Brasil (2014).

Etapa 2. Linhas de investigação dentro da LF

Essa parte refere-se as linhas de investigação que perpassam a Linguística Forense. A primeira refere-se a Linguagem e Direito cujo enfoque é na linguagem escrita de documentos jurídicos. A segunda diz respeito a Interação em contextos forenses no qual os pesquisadores concentram-se na linguagem oral das interações jurídicas. Por último, temos a Linguagem como prova/evidência. Essa refere-se ao “exame de evidência ou prova exemplifica as diversas ferramentas usadas por peritos/as na análise linguística que será usada por advogados/as em todos os tipos de conflitos jurídicos ou em tribunais de júri” (Caldas-Coulthard, 2014, p.4).

Portanto, a apresentação para os estudantes dos segmentos de atuação dos peritos e pesquisadores dentro do campo da Linguística Forense auxilia na compreensão dos trabalhos desenvolvidos relacionados ao estudo da linguagem. Os professores podem abordar, de forma geral, algumas análises dentro de cada eixo; ressalta-se, contudo, que esse diálogo não deve ser exaustivo, visto que o propósito é fazer com que os estudantes conheçam e sejam introduzidos à Linguística Forense.

Etapa 3. Práticas investigativas no ensino: o aluno como linguista forense

Neste momento, os (as) professores (as) têm a oportunidade de construir espaços para que os estudantes compreendam o gênero textual-discursivo “carta de ameaça” e a prática do perito linguista. As discussões iniciam com a autoria e as técnicas de como identificar o autor do texto por meio de características linguísticas (Mcmenamin, 2002). No âmbito legal, a investigação da autoria de um texto permite determinar se o texto foi escrito por uma pessoa e não outra. Depois, aborda sobre o gênero discursivo cartas e, conseqüentemente, direciona maior exposição para a estrutura da carta de ameaça e a função social.

Então, torna-se crucial conduzi-los na análise sobre a composição, o estilo e o conteúdo temático desse gênero. Recomendamos que essa discussão seja feita em pelo menos uma aula com o objetivo de possibilitar uma compreensão mais aprofundada de suas características estruturais e discursivas do gênero.

Compreendemos que existem diferentes tipos de cartas, e cada qual apresenta suas especificidades. No caso da “carta de ameaça”, ela traz como característica central a intenção explícita ou implícita de intimidar, coagir ou amedrontar o destinatário, geralmente por meio de enunciados que anunciam possíveis conseqüências negativas. Por isso o diálogo sobre marcas linguísticas de imposição, uso de verbos no

imperativo, construções condicionais e vocabulário agressivo tornam-se fundamentais nesta etapa.

A partir dessa exposição, os (as) alunos (as) serão direcionados para o momento da análise de uma carta, ou seja, atuarão como peritos. Para isso, selecionamos uma “carta de ameaça” para que eles possam analisar. Isso significa que por meio dos traços linguísticos os estudantes deverão construir um perfil linguístico do autor ou autora da carta.

A carta em questão advém de um contexto real por meio de uma pesquisa via seção de notícias do Google. Essa notícia, publicada no jornal *O povo* em 13 de março de 2020, trazia a seguinte manchete: “Mulher é presa após fingir ser integrante de facção e tentar extorquir R\$10 mil de vizinha no Montese”. Ao ler o texto encontramos a carta escrita à mão por Francisca Sandra Rodrigues de Oliveira, 52 anos. Ela tinha como objetivo extorquir e ameaçar sua vizinha. Além disso, a autora da carta se passava por um integrante de uma organização criminosa. Apresentamos a seguir a carta disponibilizada pelo portal de notícias no qual é possível observar os detalhes da tessitura do texto e da ameaça:

Figura 1 – “Carta de ameaça”

COLOQUE DEZ MIL REAIS DENTRO DE
3 SACOS PRETOS DE LIXOS, E ENROLE EM
UM JORNAL O DINHEIRO, COLOQUE DENTRO
DOS SACOS DE LIXOS PRETOS AMARRA
COM CORDÃO DE REDE.

SEI ONDE SEU FILHO ANDA.
SE NÃO FIZER O QUE EU DESSER, VAMOS PEGAR
SEU FILHO E VAMOS SUMIR COM ELE.
NÃO AVISE A POLÍCIA SENÃO VÃO TODOS
MORRER. VAMOS COLOCAR FOGO NA SUA CASA.
VOCÊ GOSTA DO SEU FILHO NÃO É?
POIS NÃO TENTA NEM UMA GRACINHA OK
NÃO FALI DISSO A NINGUÉM NEM FALA
MOITIM PARA QUE NINGUÉM FIQUE SABENDO.
TUDO VAI DAR CERTO.

ATENÇÃO PARA A ENTREGA DO DINHEIRO
VOU LIGAR PRA VOCÊ DESSEDO CANDE
ATENÇÃO SO VAI, VOCÊ NÃO MANDE
NEMQUÊM RESOLVER ISSO. PARA O BEM DE
TODOS.

FIQUE CALMA PARA DAR CERTO
VIRE A FOLHA

Fonte: Jornal O Povo (2020).

Observamos que a ameaça não se dirigia apenas a mulher, mas também ao filho dela. Verifica-se o caráter persuasivo da carta, visto que caso a vizinha não realizasse ação de pagar a quantia em dinheiro teria a casa explodida. Diante disso, a vítima, servidora pública, afastada por motivos de saúde, acionou o Departamento de polícia. Os agentes criaram um esquema para capturar o indivíduo – a vítima combinou com “criminoso” para entregar o dinheiro – mas, perceberam que Francisca, amiga da vítima, estava apreensiva e agia de forma estranha. Ao ser questionada, os policiais verificaram que ela estava com o celular que foi usado para fazer as ligações para a vítima.

Almejamos demonstrar que por meio da Linguística Forense é possível montar um perfil linguístico para colaborar com as investigações da polícia. Desse modo, ao entregarmos a “carta de ameaça” para a turma do Ensino Médio visamos estimular questionamentos e o levantamento de hipóteses sobre marcas linguísticas e detalhes implícitos e explícitos que possam contribuir para obter um perfil linguístico e social da pessoa que escreveu a carta.

Existem vários tipos de carta e com finalidades distintas. Por isso, retomamos o diálogo sobre o gênero textual/discursivo e suas funcionalidades nas interações sociais. Em seguida, focamos na “carta de ameaça” selecionada para analisarmos o perfil linguístico da autora do texto. Assim, as discussões e reflexões feitas pelos estudantes, com mediação do professor, em sala de aula tem como finalidade analisar os elementos que constituem uma carta de ameaça: 1) os vocativos (direciona-se a vítima), 2) a tessitura textual para identificar a presença de prazo ou instruções, 3) os motivos e o desejo de algo, 4) ameaças a vítima e a terceiros e 4) encerramento com exigência.

Outro ponto importante é o estilo da linguagem no qual a autora expõe sua motivação e o teor da ameaça: tom é intimidador ou manipulador, os verbos aparecem no futuro do presente, usam o imperativo e também modalizadores de certeza para coagir a vítima.

Essa análise corrobora para compreender o gênero textual/discursivo e sua função na interação social. Além disso, outros elementos permitem identificar a idade, a escolaridade, o idioleto entre outros pontos. Sinalizamos alguns trechos que poderão capturar a atenção dos estudantes:

1. *“Se não fiser o que eu desser...”*
2. *“Nem uma gracinha ok...”*
3. *“tudo vai dar certo...”* e *“fique calma...”*
4. *“vamos colocar fogo na sua casa”* e *“vamos pegar o seu filho...”*

Em (1) podemos levantar a hipótese do grau de escolaridade do suspeito por meio do uso “desser”. Em (2), a questão de usar o “ok” como forma de manipular a percepção do leitor a respeito de quem escreve, ou seja, distanciando da própria forma que escreve no cotidiano – nível de hipótese. Além disso, a expressão “ok” sugere um grau de oralidade na escrita; esse processo é muito comum durante a escrita de mensagens em contextos informais. Em (3) os indicativos de “vai dar certo” e “fique calma” demonstram que o autor da carta tem proximidade com a vítima e um certo grau de relacionamento. Em (4) apresenta-se uma forma de construir chantagens ao descrever pessoas próximas da vítima. Desse modo, o teor da carta é de intimidação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste capítulo, de forma breve, como realizar a introdução da Linguística Forense em sala de aula. Compreendemos que essa prática de ensino é uma possibilidade em sala de aula de refletir a língua e o social. Ao propormos uma prática pedagógica em que os estudantes se tornem linguistas-peritos visamos incentivá-los a investigação científica por meio da linguagem. Além disso, demonstrar que as interações sociais estão carregadas de valores, crenças e intenções; por meio da linguagem

conseguimos identificar aspectos sociais, culturais e econômicos. Assim, almejamos criar debates em sala de aula que possibilitem os (as) alunos (as) enxergarem a língua como um objeto de estudo e, conseqüentemente, compreender as funções da linguagem em diferentes contextos.

Dessa forma, ao construir uma sequência didática parcial, compreendemos que cada linha de pesquisa dentro da Linguística Forense possui suas particularidades e a operacionalização demanda análises mais aprofundadas. Embora nossa proposta pedagógica tenha um teor mais reflexivo e exploratório, compreendemos que é viável a construção de aulas com base nas discussões sobre autoria de texto. Ademais, compreendemos que as áreas investigativas criminais despertam o interesse de jovens e adultos. Por isso, consideramos relevante iniciá-los na investigação científica por meio da análise da linguagem, via Linguística Forense.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 20, 2006, p. 47-62
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. Discourse in late modernity: rethinking critical discourse in analysis. Edinburgh: Edinburgh UP, 1999.
- COULTHARD, Malcolm. Linguística Forense: uma entrevista com Malcolm Coulthard. **ReVEL**, vol. 12, n. 23, 2014. Tradução João Gabriel Rodrigues Marques Padilha.
- CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. **ReVEL na Escola: O que é a Linguística Forense?**. **ReVEL**, vol. 12, n. 23, 2014.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelè.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95–128.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. New York: Longman, 1989.
- FACUNDO, Matheus. *Mulher é presa após fingir ser integrante de facção e tentar extorquir R\$ 10 mil de vizinha no Montese*. **O Povo**, Fortaleza, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2020/03/13/mulher-e-presa-por-ameacar-e-tentar-extorquir-r-10-mil-de-vizinha-no-montese.html>. Acesso em: 23 de nov. 2025.

- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LIMA, Fernando Silvério de; FUCCIO, Mariana Ferreira de. Linguística Forense e o caso The Unabomber: pistas e investigações em Linguística Aplicada. **ANTARES**, v. 14, n. 34, set./dez. 2022
- MAIOR, Ana Christina Souto. O gênero carta: variedade, uso e estrutura. **Revista Ao pé da Letra**, 3.2:1-13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/pedalettra/article/view/231485/25588>. Acesso: 02 de março de 2026.
- MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MCMENAMIN, Gerald. R. **Forensic Linguistics**: Advances in Forensic Stylistics. CRC Press, 2002
- NETO, José Borges. Alguns comentários sobre a iniciação científica na área dos estudos linguísticos. **Conferência proferida no X Encontro do CelSul**, Cascavel, Unioeste, 28 de outubro de 2012. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/iniciacao_cientifica.pdf. Acesso 10 de fevereiro de 2026.
- OLSSON, John. **Forensic Linguistics**. Continuum International Publishing Group, 2008.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Micheli Rosa - é formada em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa, especialista em Ensino de Língua Portuguesa (Uenp) e também em Leitura e Literatura conexões de Potência na Escola Básica (Unioeste). Doutoranda pela Universidade de Brasília (UnB) no programa de pós-graduação em Linguística. Integrante do grupo de Pesquisa em Linguística Forense (Unicentro), do Grupo de Pesquisa Gramáticas em perspectivas (Unicentro) e do Grupo de Pesquisa Grupo de pesquisa Abordagens Faircloughianas para os Estudos do Corpo/discurso Textualmente Orientados (AFECTO/Ceam-UnB).

Marieli Rosa - Formada em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa, especialista em Ensino de Língua Portuguesa (Uenp) e também em Leitura e Literatura conexões de Potência na Escola Básica (Unioeste). Doutoranda pela Universidade de São Paulo (USP) no programa de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa Integrante do grupo de Pesquisa em Linguística Forense (Unicentro) e do Grupo de Pesquisa Gramáticas em perspectivas (Unicentro).

Cindy Mery Gavioli-Prestes - Mestra e Doutora em Letras, Especialista em Ensino de gramática, licenciada e bacharel em Letras Português-Inglês. É docente adjunta na Universidade Estadual do Centro-Oeste e líder do grupo de pesquisa Gramática(s) em Perspectiva.

Grasieli Canelles Bernardi - Graduada em Letras (Português e Inglês) pela UFSM (2004), possui especializações em Linguística e Ensino (Unochapecó, 2006), Educação Musical (Claretiano, 2020), Leitura e Literatura na Educação Básica (Unioeste, 2025) e Gestão de Políticas Educacionais e Transformação Digital (UFAL, 2026). Mestre em Letras/Linguística pela UPF (2012). Atua como assessora de gerência de articulação de projetos na Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, com experiência em educação, projetos, revisão textual, leitura, literatura e cultura.

Alexandre Sebastião Ferrari Soares - Graduado em Letras pela UFRJ (1989), mestre pela UFPR (1999), doutor pela UFF (2006) e com pós-doutorado pela Universidade de Coimbra (2013-2014). É professor associado da Unioeste e atua em Linguística, com ênfase em Análise do Discurso materialista, pesquisando discurso jornalístico em contextos digitais e questões de sexualidade. Integra o LaPIJ (ULB, Bélgica) e é bolsista de Produtividade PQ2.

Mayara de Andrade Calqui - cursou graduação, mestrado e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), onde realiza atualmente pesquisa de pós-doutorado no Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da FFLCH. Atua como professora de Literatura e Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Santo André – SP.

Dâmaris da Silva Alves - Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa.

Leilane Morais Oliveira - Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo e professora adjunta na Universidade Federal de Viçosa.

Luiza Bedê - Pós-doutoranda pelo Programa de Filologia e Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo (USP). Doutora (2019) e Mestre (2015) em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara, onde também se licenciou em Letras. Possui vasta experiência no ensino básico e superior, atuando como investigadora no campo da Análise Dialógica do Discurso com foco em letramentos, ensino de língua materna e gêneros do discurso. Atualmente, leciona Produção Textual, Leitura e Redação no Colégios Magno e Vital Brazil, em São Paulo.

Ricardo Hiroyuki Shibata - Doutor em Letras (Unicamp), Professor Associado no Departamento de Letras da Unicentro (Universidade do Centro-Oeste do Paraná), campus Guarapuava.

Aline de Fátima Rebeschini - Licenciada em Letras/Português pela Unicentro (Universidade do Centro-Oeste do Paraná), campus Guarapuava.

Jairo Venício Carvalhais Oliveira - Professor adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com atuação no bacharelado e na licenciatura em Letras (área de Linguística do Texto e do Discurso), na especialização em Língua Portuguesa (área de Argumentação, Leitura Crítica e Produção Textual) e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (área de Linguagens e Letramentos). É doutor e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Renata Cristina Vieira Reis - Mestre em Letras (área de Linguagens e Letramentos) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui licenciatura em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e licenciatura em Letras (Inglês) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). É professora efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr^a. Silvana Oliveira (UEPG)

Dr. Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dr^a. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dr^a. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a Letícia Fraga (UEPG)

Dr^a. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dr^a. Eunice de Moraes (UEPG)

Dr^a. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dr^a. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr^a. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Dr^a Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)

