

# Campo do conhecimento de pesquisa do ensino de Língua Portuguesa

*Coleção*

***Educação do campo, das águas e das florestas:  
tecendo currículos de formação de professores  
no contexto amazônico***

*João Paulo Cardoso Alves*



editora  
**UEA**





**CAMPO DO CONHECIMENTO DE PESQUISA DO  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

JOÃO PAULO CARDOSO ALVES

**Governo do Estado do Amazonas**

Wilson Miranda Lima  
**Governador**

**Universidade do Estado do Amazonas**

André Luiz Nunes Zogahib  
**Reitor**

Kátia do Nascimento Couceiro  
**Vice-reitora**

Fábio Carmo Plácido Santos  
**Pró-reitor de Ensino de Graduação**

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho  
**Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Darlisom Sousa Ferreira  
**Pró-reitor de Extensão e Assuntos Comunitários**

Isaque dos Santos Sousa  
**Pró-reitor de Planejamento**

Nilson José de Oliveira Junior  
**Pró-reitor de Administração**

Valber Barbosa Martins  
**Pró-reitor de Interiorização**

**Núcleo de Educação a Distância - NEAD**

Maria do P. Socorro Nóbrega Ribeiro  
**Coordenadora Geral NEaD/UAB/UEA**

**Universidade Aberta do Brasil -UAB**

Raimundo N. A. da Silva  
**Coordenador adjunto da UAB/UEA**

**Escola Normal Superior**

Márcio Gonçalves dos Santos  
**Diretor**

Daniele Mariam  
**Coordenadora de Qualidade**

**Licenciatura em Pedagogia do Campo**

Lucinete Gadelha da Costa  
**Coordenadora do Curso e do Núcleo de Educação do Campo, das Águas e das Florestas da Escola Normal Superior/UEA**

**Núcleo Docente Estruturante**

Lucinete Gadelha da Costa  
**Presidente**

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura  
Vanderlete Pereira da Silva  
Raimundo Sidney dos Santos Campos  
Leni Rodrigues Coelho  
**Membros**

*editora*UEA

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann  
**Diretora**

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas  
**Gerente**

Wesley Sá  
**Editor Executivo**

Raquel Maciel  
**Produtora Editorial**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann  
(Presidente)  
Adriana Távora de Albuquerque Taveira  
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo  
Gislaine Regina Pozzetti  
Josefina Diosdada Barrera Khalil  
Katell Uguen  
Orlem Pinheiro de Lima  
Silvia Regina Sampaio Freitas  
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo  
**Conselho Editorial**

André Teixeira  
Anna Lemos  
Sindell Amazonas  
**Revisão e preparação de texto**

Clarice Martins  
Nicole Rocha  
**Produção de capa**

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas  
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo  
Ortográfico da Língua Portuguesa

A474c  
2025  
Alves, João Paulo Cardoso  
Campo do conhecimento de pesquisa do ensino de Língua  
Portuguesa / João Paulo Cardoso Alves. 1. ed. – Manaus (AM):  
Editora UEA, 2025.

57 p.: il., color.; [E-Book] - (Coleção Educação do campo, das  
águas e das florestas: tecendo currículos de formação de  
professores no contexto amazônico.)

ISBN: 978-85-7883-754-9

Inclui referências bibliográficas

1. Língua Portuguesa-Estudo e ensino. 2. Práticas de linguagem-  
(Ensino fundamental). 3. Concepções metodológicas. 4.  
Educação. I. Título.

CDU 1997- 811.134.3

*Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota-11/CRB 484*




*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil  
CEP 69050-010 | +55 92 38784463  
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>UNIDADE I .....</b>	<b>7</b>
<b>1. PRESSUPOSTOS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: UMA VISÃO SOCIOCOGNITIVA .....</b>	<b>10</b>
<b>VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA .....</b>	<b>17</b>
<b>A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA .....</b>	<b>18</b>
<b>A MUDANÇA LINGUÍSTICA .....</b>	<b>22</b>
<b>A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA AQUI ADOTADA .....</b>	<b>24</b>
<b>NÃO HÁ LÍNGUA HOMOGÊNEA OU ACABADA.....</b>	<b>24</b>
<b>UMA LÍNGUA SÓ EXISTE EM FUNÇÃO.....</b>	<b>26</b>
<b>OS FATOS DA LÍNGUA SÓ SE MATERIALIZAM EM TEXTOS.....</b>	<b>27</b>
<b>LETRAMENTO E TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA .....</b>	<b>28</b>
<b>UNIDADE 2.....</b>	<b>33</b>
<b>2. AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>33</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>33</b>
<b>ORALIDADE.....</b>	<b>34</b>
<b>LEITURA.....</b>	<b>37</b>
<b>PRODUÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>38</b>
<b>REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA .....</b>	<b>41</b>



<b>UNIDADE 3.....</b>	<b>44</b>
<b>3. A LINGUÍSTICA DO TEXTO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>44</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>44</b>
<b>GÊNEROS TEXTUAIS .....</b>	<b>46</b>
<b>CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE.....</b>	<b>49</b>
<b>COESÃO.....</b>	<b>51</b>
<b>COERÊNCIA.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>
<b>SOBRE O AUTOR .....</b>	<b>58</b>

## APRESENTAÇÃO

Caro(a) estudante, seja bem-vindo(a)!

Você está iniciando o estudo de uma nova Unidade Curricular, denominada Campo de Conhecimento de Pesquisa do Ensino de Língua Portuguesa. Nela, percorreremos aspectos teóricos e práticos da educação em língua materna, direcionados aos primeiros anos do ensino fundamental. A premissa que balizará todo o nosso estudo é a de que a língua é um fenômeno sociocognitivo, cultural e histórico, que varia e muda ao longo do tempo. Não há, portanto, uma homogeneidade de falares, nem mesmo de escritas, pois os sujeitos que tomam parte das interações discursivas são atravessados por contingências socioculturais que se refletem na língua que falam.

Assim, na Unidade 1, levantamos um breve percurso da perspectiva teórica que fundamentará a nossa reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, numa abordagem sociocognitiva, pois entendemos que as práticas pedagógicas devem estar alicerçadas em conceitos e visões de mundo coerentes com os sujeitos a quem se destinam, ou seja, os educandos. Nesse sentido, uma visão sociocognitiva da linguagem humana nos previne de equívocos que levam ao preconceito linguístico e, conseqüentemente, à sensação de que eles, os alunos, “não sabem falar português”, tão prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem. Discutimos ainda a variação e a mudança linguística como fenômenos essenciais a uma noção contextualizada de língua.

Na Unidade 2, dedicamo-nos às práticas de linguagem a serem desenvolvidas no ensino, conforme recomenda a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com os pressupostos discutidos na unidade anterior, contemplamos então a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua como atividades centrais.

Por fim, na Unidade 3, refletimos sobre o texto enquanto categoria central do ensino, articuladora das práticas de linguagem abordadas anteriormente. Subjaz a essa unidade a premissa de que o texto, ao contrário de unidades como a frase, permite o desenvolvimento de capacidades cognitivas e discursivas mais profundas e situadas, por meio de sua materialização nos diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Este componente curricular foi planejado visando à formação de professores conscientes da tarefa de cultivar em seus futuros alunos uma educação para a democracia, para a justiça social e para o direito a um aprendizado significativo, por meio do qual se preparem para ler, escrever e participar da vida sociocultural como sujeitos de direito e de conhecimento. Que seja essa a nossa vocação e a nossa esperança.

# UNIDADE I

## 1. PRESSUPOSTOS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### INTRODUÇÃO

O exercício da docência, quer se concentre em disciplinas filiadas às ciências humanas, exatas ou biológicas, não pode prescindir de um conjunto de pressupostos teóricos fundamentais que orientem o trabalho em sala de aula. Esteja ou não consciente disso, o(a) professor(a) sempre manejará os conteúdos didáticos de acordo com um ponto de vista, o que não implica um mero relativismo conceitual, mas o fato de que **não há prática sem teoria**. Consequentemente, devemos refletir sobre a existência de reciprocidade entre ambas, pois, se assumimos que a teoria fundamenta a prática, estamos a um passo de reconhecer que esta também não deixa de agir sobre aquela.

No ensino de Língua Portuguesa, é possível observar de maneira irrefutável essa proposição, visto que a depender da compreensão que o(a) professor(a) tenha de conceitos como **língua** e **linguagem** é que se dará a sua abordagem pedagógica, com efeitos decisivos sobre a aprendizagem e a relação que os alunos estabelecerão com esse componente curricular. Se parecemos assim incorrer em uma obviedade, basta lembrarmos no que consistem, em geral, as aulas de Língua Portuguesa tanto em escolas públicas quanto nas particulares: a prescrição de normas gramaticais, comumente desvinculadas de contexto enunciativo, por meio das quais se espera que o(a) aluno(a) aprenda a ler, escrever e falar “corretamente”.

Muitos esforços têm sido feitos nas últimas décadas para reverter esse quadro — no lastro dos quais construiremos aqui nossas reflexões —, tendo alcançado maior ou menor sucesso apenas *incidentalmente*. O fato é que o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, ainda hoje, está *estruturalmente* articulado pelo que Marcos Bagno (2007, p. 73) denomina de “círculo vicioso do preconceito linguístico”. Este consiste, segundo o autor, no circuito formado por **gramática tradicional** → **ensino tradicional** → **livros didáticos** → **gramática tradicional**: a gramática tradicional inspira certas práticas de ensino, que servem à elaboração dos livros didáticos, cujos autores recorrem à mesma gramática tradicional como referência de concepções e teorias sobre a língua.

Esse círculo vicioso, ainda segundo Bagno (2007), tem no **preconceito linguístico** um elemento crucial, porque se orienta por ideias anacrônicas e discriminatórias sobre as práticas linguísticas existentes no Brasil. Entre tais noções, constam as de que a língua portuguesa falada num país de dimensões continentais como o Brasil é, estranhamente, unitária; que o brasileiro “não sabe falar português”, privilégio restrito aos falantes portugueses; que a língua portuguesa é uma das mais difíceis do mundo; que pessoas com baixo nível de instrução formal falam “errado”; e que, principalmente, é preciso “saber gramática” para falar e escrever bem. E não é preciso muito esforço para reconhecermos expressões desses preconceitos nos meios de comunicação ou em conversas cotidianas.

Preconceitos como esses são tão arraigados na sociedade brasileira, que frequentemente os(as) professores(as) de Língua Portuguesa ouvem, quando assim se apresentam a desconhecidos, frases do seguinte teor: “Tem que tomar cuidado na hora de falar perto de você, né?”. Como se o(a) professor(a) fosse, por natureza, uma espécie de vigia muito intransigente e, portanto, autoritário(a), responsável por monitorar os usos linguísticos de todos ao seu redor, “corrigindo” e repreendendo qualquer deslize gramatical. Se é essa a ideia corrente, não custa concluir que ela está associada às experiências vividas em sala de aula no ensino básico, quando geralmente os(as) alunos(as) são levados a crer que a língua que falam em casa, na convivência com familiares e amigos, está “errada”, e que a escola deve ser o lugar onde certa entidade — o professor de Língua Portuguesa — consertará essa “inadequação”.

Os resultados dessa forma de estudo da língua na escola são facilmente reconhecíveis, tendo em vista tanto alunos(as) quanto professores(as). Entre os(as) alunos(as), cria-se uma persistente fobia dos atos de escrita e leitura, bem como da fala mais formal, porque se sentem incapazes de corresponder ao ideal da língua que lhes é apresentado em sala de aula, uma língua restrita às nomenclaturas gramaticais e sem contato com as interações verbais cotidianas. O que resulta, segundo Irandé Antunes (2001, p. 50), numa “ideologia da incompetência”, ou seja, na convicção de que não sabem falar português, embora já a falem quando chegam à idade da escolarização. Entre os(as) professores(as), por sua vez, resta o sentimento de que o esforço empreendido é irrelevante, pois não traz os resultados esperados, e que, principalmente, é inútil do ponto de vista social.

Podemos, assim, retomar nossa proposição inicial afirmando, com Ataliba de Castilho e Vanda Elias (2015, p. 45), que, “no estudo das línguas, as hipóteses criam o objeto científico”, isto é, são as concepções e teorias que delimitam a abordagem dos fenômenos estudados. Não à

toa, a palavra “teoria”, derivada do grego *theoría*, significava em sua origem exatamente o “ato de ver”, que pode, afinal, transformar o objeto observado conforme o ângulo adotado pelo espectador. Quando esse objeto são os fatos linguísticos, fica ainda mais evidente a intensidade com a qual atuam sobre eles nossas concepções prévias, sejam elas científicas ou fundadas no senso comum, no pré-conceito, com repercussões irrefutáveis na prática pedagógica.

Nesse sentido, cabe reconhecer que não há neutralidade na teoria, muito menos na prática. Como nos ensina a tradição do pensamento crítico, todo saber e todo fazer só se efetivam numa realidade sócio-histórica, mediados por relações materiais e simbólicas derivadas das relações de poder existentes no tempo e no espaço em que acontecem. Pensemos, por exemplo, nas pseudoteorias desenvolvidas e amplamente aceitas no século XIX, que propugnavam uma suposta superioridade biológica de determinados seres humanos sobre outros, baseada na falsa ideia de raça. Segundo tais “teorias”, hoje conhecidas como racismo científico, haveria uma natural hierarquia na espécie humana, em cujo topo estariam os brancos de origem europeia, mais “civilizados” e “evoluídos”, e abaixo deles as populações negras e indígenas, “bárbaras” e “primitivas”.

Ora, em que sociedade foi possível a construção dessas pseudoteorias, dentre as quais se encontravam o determinismo biológico, o darwinismo social e a eugenia? Não poderia ser outra senão aquela marcada pelo colonialismo europeu e pela escravização de cerca de 11 milhões de africanos trazidos à força para a América, 5 milhões dos quais apenas para o Brasil (Santos, 2022). Para justificar a existência e a continuação do sistema escravocrata, que se via ameaçado desde o século anterior pelos ideais iluministas, a solução foi um conjunto de teses pseudocientíficas formuladas exatamente por homens europeus, interessados na manutenção do *status quo*.

Isto é, não existe de um lado o campo das ideias e, separado dele, o da existência empírica, das trocas econômicas, do poder político. Trata-se de um simultâneo **processo material e simbólico** (também **linguístico**, portanto) cujo conhecimento nos é necessário, se não quisermos aceitar como verdadeira uma visão de mundo fundada na **ideologia**, aqui entendida como o ocultamento ou falsa consciência da realidade responsável por “assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (Chauí, 2008, p. 7).

Numa perspectiva pedagógica como a que rege este curso, comprometida com os saberes e os fazeres do campo, das águas e da floresta, é indispensável, portanto, que tenhamos plena compreensão de que as concepções de língua e linguagem também não são neutras ou a-históricas. Pelo contrário, estão sempre comprometidas com determinado ponto de vista inscrito nas relações

socioculturais, e a elas podem servir tanto em benefício daqueles que possuem maior poder político-econômico quanto em favor daqueles a quem se reserva historicamente posição de subalternidade. Afinal, como nos ensina Paulo Freire (2009, p. 23):

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais [é] a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política.

Esta primeira unidade do componente curricular Campo de Conhecimento de Pesquisa do Ensino de Língua Portuguesa dedica-se, assim, a estabelecer os **pressupostos epistemológicos** que guiarão nossos estudos, introduzindo criticamente os conceitos de língua e linguagem, sem perder de vista a lição freireana de que educação e política são atividades por excelência indissociáveis.

## **LÍNGUA E LINGUAGEM: UMA VISÃO SOCIOCOGNITIVA**

A distinção lexical entre os conceitos de língua e linguagem não se verifica universalmente no conjunto das línguas naturais<sup>1</sup>. Em inglês, por exemplo, usa-se uma só palavra para se referir a ambos (*language*), assim como em alemão (*die Sprache*). No entanto, a diferença conceitual permanece implícita, vindo a se materializar verbalmente em português por meio do vocábulo latino *lingua*, do qual deriva “língua”, e do provençal *lenguatge*, que dá origem a “linguagem”. O que nos leva à necessidade de entender tal distinção como o primeiro passo de nossa pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa, pelos motivos já comentados na introdução desta unidade.

É comum ouvirmos expressões como *linguagem corporal*, *linguagem de sinalização*, *linguagem escrita*, entre outras. No meio urbano, temos a sinalização de trânsito, cujo objetivo é fornecer a pedestres e motoristas certas informações verbais e não verbais por meio de símbolos como placas e semáforos. Quando se fala em linguagem corporal, tem-se também em vista a comunicação de emoções e sentimentos expressos de maneira não verbal pelo ser humano. Ao passo que a linguagem escrita só se realiza verbalmente. Percebemos, portanto, uma primeira

---

<sup>1</sup> O termo *línguas naturais* aplica-se às línguas humanas, cuja formação decorre da necessidade e da aptidão inata do ser humano para a comunicação articulada, e em torno da qual se organiza a coesão sociocultural, como o português, o espanhol, o tukano, o baniwa ou a Língua Brasileira de Sinais.

propriedade comum às diferentes formas de linguagem: elas consistem em modalidades de comunicação ancoradas em diferentes meios de expressão, verbais e não verbais.

Para nossos fins, porém, entenderemos a linguagem como a faculdade eminentemente humana de interação social por meio de sistemas de signos vocais designados de línguas (Cunha; Costa; Martelotta, 2022). Ou seja, embora diversas, todas as línguas naturais manifestam a capacidade compartilhada pela humanidade de se comunicar socialmente. Por conseguinte, sobressaem duas características essenciais da linguagem: ela é individual, na medida em que constitui uma herança biológica que possuímos ao nascer, e também social, uma vez que ela nos permite interagir com os membros de nossa comunidade através da língua, enquanto sujeitos significantes de nossas experiências e intenções.

A intrínseca relação do ser humano com a linguagem permite-nos dizer que somos, de fato, seres de linguagem (Bagno, 2014), pois esse é o traço distintivo mais radical entre nossa espécie e as demais<sup>2</sup>. Por meio dela, podemos nomear, rememorar, chorar os nossos mortos, imaginar futuros, adorar divindades, expressar pensamentos e emoções, agir politicamente, dentre inúmeras atividades impossíveis sem a linguagem. De modo que as diversas sociedades humanas, sempre interessadas por respostas transcendentais quanto à origem do universo, costumam relacioná-la a um ato linguístico: na cosmogonia judaico-cristã, por exemplo, Deus é identificado como o próprio Verbo, ou a Palavra (João, 1:, 1), e é por meio dela que o demiurgo separa a noite do dia, *dizendo* “Haja luz” (Gênesis, 1, 3). Por sua vez, para os guarani, a Palavra é substância ao mesmo tempo divina e humana, com a qual Ñamandu cria o que existe e, repartindo-a com a humanidade, garante-lhe uma participação sacralizada na existência, segundo o antropólogo Pierre Clastres (1990).

Como se vê, somos constituídos de maneira tão íntima pela linguagem, que, em última instância, creditamos indiretamente a ela o fato de termos vindo a existir em algum momento enquanto espécie. E, por outro lado, narrativas cosmogônicas como as citadas acima só se formam

---

<sup>2</sup> Evidentemente, outras espécies apresentam capacidade comunicativa, porém em níveis e aplicações muito restritos se comparados aos desenvolvidos pelo *Homo sapiens*. Por exemplo, os sons emitidos pelos pássaros, que se prestam a funções determinadas, em geral ligadas à manutenção da sobrevivência, e não variam conforme o contexto em que ocorrem. As línguas naturais, por outro lado, permitem a construção de sentenças complexamente articuladas segundo combinações de signos potencialmente infinitas e sujeitas às circunstâncias de enunciação. Não obstante, vale mencionar que muito se tem avançado na investigação de formas não humanas de comunicação, como, por exemplo, a das plantas, capazes de aprender, memorizar e comunicar, permitindo-nos uma compreensão menos antropocêntrica da realidade. Cf. MANCUSO, Stefano. *A revolução das plantas: um novo modelo para o futuro*. Trad. Regina Silva. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

graças a acordos simbólicos estabelecidos por grupos de indivíduos que procuram se reconhecer de alguma maneira como iguais no interior de determinada comunidade. Logo, estamos diante de um fenômeno curioso: se a linguagem parece nos constituir enquanto humanos, só podemos chegar a essa constatação, afinal, segundo processos de significação invariavelmente sociolinguísticos.

A complexidade da linguagem vem ocupando há milênios inúmeros pensadores que se dedicam a entendê-la, assumindo diversas formulações de acordo com os princípios e objetivos adotados. Um dos temas de maior impasse na história da investigação linguística diz respeito à preponderância de fatores naturais ou socioculturais na constituição da faculdade da linguagem, com inevitáveis implicações sobre as concepções de língua resultantes. Aniela Improta França, Lilian Ferrari e Marcus Maia (2018, p. 126) assim resumem o cerne da questão:

Somos o resultado de nossa genética, que atua inexoravelmente para moldar o que somos *de dentro para fora*, ou somos determinados *de fora para dentro*, pela experiência sociocultural do ambiente em que estamos inseridos?

Esse problema, conhecido como o debate **Nature (Natureza) x Nurture (Cultura)**, remonta às primeiras tentativas de definição da linguagem e permanece relevante, propiciando ainda hoje importantes marcos teóricos da reflexão linguística, com uma abrangência que vai da filosofia a áreas como a antropologia e a psicologia experimental. Note-se, a princípio, que a estrutura do debate se funda em uma **dicotomia**, isto é, num par de ideias conflitantes, como é próprio do pensamento desenvolvido no Ocidente, articulado em torno de polos como bem x mal, belo x feio, corpo x mente, verdadeiro x falso, razão x emoção, universal x particular etc.

A controvérsia Nature x Nurture é, portanto, uma variação das dicotomias intelectuais sobre as quais assenta o pensamento ocidental. Com ela, em princípio, se busca rastrear as origens do conhecimento humano: seria ele inato ou adquirido? Para **Platão** (427-347 a.C.), já disporíamos, ao nascer, de conhecimentos cujo acesso dependeria apenas da *anamnese*, ou seja, da lembrança, no mundo sensível (ou *fenomênico*), de conhecimentos acumulados no mundo cognoscível (ou *numênico*) (Platão, 2022). De modo que a realidade seria nada mais que a representação ilusória do mundo cognoscível, onde habitariam as Ideias (estas, verdadeiras) dos objetos e fenômenos sensíveis. A teoria platônica viria assim a ser conhecida como **Idealismo**, repercutindo ao longo do tempo em toda a história da filosofia.

**Aristóteles** (384-322 a.C.), por sua vez, funda o que se denominou de **Realismo**, pois, para ele, o conhecimento não seria inato ou intrínseco, mas adviria da experiência. Embora fosse discípulo de Platão, Aristóteles (2006) propunha que os seres humanos nascem como *tabula rasa*,

ou como folha em branco, sem quaisquer ideias ou conhecimentos anteriores àqueles provindos do contato empírico com os fenômenos. Isto é, no caso da linguagem, esta só se desenvolveria graças ao estímulo e à capacidade mimética inerente ao aprendizado humano.

A cisão entre a epistemologia platônica e o aristotélica, como sabemos, influenciará decisivamente os rumos do pensamento ocidental. Na modernidade, os fundamentos do debate são renomeados, por exemplo, como racionalismo x empirismo, na filosofia; universalismo x relativismo, na antropologia; e behaviorismo x nativismo, na psicologia. Na **Linguística** contemporânea, os estudos sobre o **processo de aquisição da linguagem** o enfrentam nos seguintes termos: como é possível que, em geral, crianças de dois anos e meio tornem-se falantes nativas da língua de sua comunidade, sendo tão poucos os recursos disponíveis para esse aprendizado?

O linguista norte-americano **Noam Chomsky** (1928-) definiu essa questão como o **Problema da Pobreza de Estímulo**, vinculado ao chamado **Problema de Platão**, nos seguintes termos: “como o ser humano pode saber tanto diante de evidências tão passageiras, enganosas e fragmentárias?” (Cezario; Martelotta, 2022, p. 208). Para Chomsky, a linguagem consiste numa faculdade inata e biológica própria da espécie humana. Assim como os seres humanos nascem em posse de capacidades cognitivas relacionadas, por exemplo, à visão, à audição e à mobilidade motora, parece haver, segundo Chomsky, uma predisposição natural ao processamento linguístico, visto que a cognição da linguagem se manifesta nos primeiros anos de vida, a despeito dos poucos estímulos exercidos sobre a criança. Tal proposta é conhecida, assim, como a **hipótese do inatismo**.

Por conseguinte, contrariamente à tese da *tabula rasa*, os bebês já nasceriam predispostos a aprender qualquer língua graças a um dispositivo mental específico de aquisição da linguagem (*Language Acquisition Device* — LAD). Desse modo se explicaria por que os dados linguísticos apresentados às crianças (*input*) são fragmentários e desconexos, e, não obstante, elas desenvolvem a capacidade de aprender estruturas gramaticais altamente complexas (França; Ferrari; Maia, 2018).

Chomsky postulou, então, a existência de uma **Gramática Universal** (GU), responsável por explicar os fundamentos ontogenéticos da aquisição linguística. Com base nessa hipótese, poderíamos explicar o aprendizado das línguas naturais, que permite à criança compreender qualquer sentença gramaticalmente correta produzida em sua língua (*competência*) e produzir um número potencialmente infinito de sentenças (*desempenho*). Aqui, entra em jogo um conceito essencial do **Gerativismo** chomskyano: a **gramaticalidade** dos enunciados, reconhecível

facilmente por qualquer falante nativo de uma língua natural. Para entendê-lo, tomemos como exemplo as duas sentenças a seguir:

- a) Os alunos brincavam na hora do recreio.
- b) \*Na recreio do brincavam hora alunos os<sup>3</sup>.

Todo falante que tenha o português como **língua materna** reconhece, sem equívocos, que **a)** representa uma frase coerente com os princípios gramaticais do idioma e, portanto, é **gramatical**, enquanto **b)** é **agramatical** porque os ignora, produzindo tão somente um amontoado de palavras desconexas. Aqui, lidamos com um conceito diferente de gramática, pois o conhecimento de tais regras inerentes ao funcionamento da língua é intuitivo e inconsciente, e não depende de prescrições normativas. Outro exemplo, este no nível morfológico, nos é fornecido por Bagno (2014):

- a) sinalzinho
- b) \**zinhosinal*

Ora, qualquer criança, antes de chegar à escola, sabe que **a)** é uma palavra possível na língua portuguesa, mesmo que não a conheça, pois o sufixo indicativo de diminutivo está no final do substantivo, como é próprio da gramática de nossa língua, ao passo que **b)** não pode pertencer ao português, visto que desrespeita o mesmo princípio. No entanto, em quimbundo, uma das línguas trazidas ao Brasil pelos africanos escravizados, “sinal” se diz *rimbu* e, no diminutivo, *karimbu* (pequena marca ou sinal), de onde vem a nossa palavra “carimbo”.

Poderíamos estender ao infinito os exemplos de construções gramaticais e agramaticais, para com eles observarmos que temos um conhecimento muito mais aprofundado da língua portuguesa do que comumente somos levados a reconhecer. E que, como discutiremos na Unidade 2, cada criança já chega à escola conhecendo essa língua tanto quanto nós. Por ora, cabe anotarmos que, do ponto de vista dos falantes nativos, **não há língua difícil**, embora todas as línguas sejam sistemas de comunicação igualmente estruturados, complexos e desenvolvidos.

---

<sup>3</sup> Nos estudos linguísticos, usa-se asterisco [\*] para indicar construção sintática ou morfológica contrária aos princípios da gramaticalidade de determinada língua natural.

A teoria do inatismo de Chomsky surgiu em meados do século XX como resposta às hipóteses do **Behaviorismo**, de raiz aristotélica, as quais defendiam que o processo de aquisição da linguagem se daria unicamente por meio da resposta aos estímulos oriundos das interações sociais. Assim, para **Leonard Bloomfield** (1887-1949), a capacidade articulatória de produzir sons vocais somente se efetivaria graças à exposição a esses sons (Cezario; Martelotta, 2022). A articulação tornar-se-ia um hábito, e a criança passaria do estágio em que imita os sons que ouve, aprendendo primeiramente a associar os sons às coisas presentes e, depois, às ausentes.

Posteriormente, o filósofo **B. F. Skinner** (1904-1990) desenvolveu o conceito de **condicionamento operante**, por meio do qual as respostas a determinados estímulos são replicadas conforme as consequências que geram para a interação. Nesse sentido, o julgamento dos exemplos acima seria moldado não por uma disposição biológica para a linguagem, mas pelo aprendizado empírico que nos leva a reconhecer os padrões da língua e a distinguir certo e errado conforme as respostas (positivas ou negativas) recebidas. Haveria, portanto, um esquema de “estímulo > resposta > reforço” responsável pelo conhecimento em geral e, em particular, pelo linguístico.

Que fazer, então, diante dos modelos mentalista e empirista? Atualmente, todas as teorias linguísticas concordam quanto à existência de algum grau de inatismo da cognição de linguagem (França; Ferrari; Maia, 2018). Os avanços na biologia, na psicologia e nos estudos do cérebro humano contribuem para esse consenso. Todavia, a extremada importância conferida por Chomsky à matriz genética da linguagem tem sido questionada, em favor de hipóteses mais atentas ao fato de que ela, a linguagem, inegavelmente precisa da interação sociocultural para se desenvolver.

Um caso paradigmático usado como referência nesse debate é o da menina Genie, resgatada de abusos físicos e psicológicos em 1970, quando tinha 13 anos e 7 meses de vida, no Estado da Califórnia (EUA). Por volta dos 20 meses, ela passou a ser trancada pelo pai em um quarto, sendo privada de qualquer contato com outras pessoas. Em isolamento, Genie não aprendeu a falar durante a infância, e quando resgatada tornou-se objeto de um grande interesse científico, culminando em um artigo de Susan Curtiss, publicado em 1977. Verificou-se que, mesmo exposta a estímulos após os anos de isolamento, ela não pôde aprender inteiramente uma língua materna devido a deficiências irreversíveis em sua capacidade de socialização.

Casos de *crianças selvagens*<sup>4</sup> como Genie serviram para reforçar a ideia de que a linguagem se desenvolve apenas por meio da exposição a dados linguísticos e da interação social

---

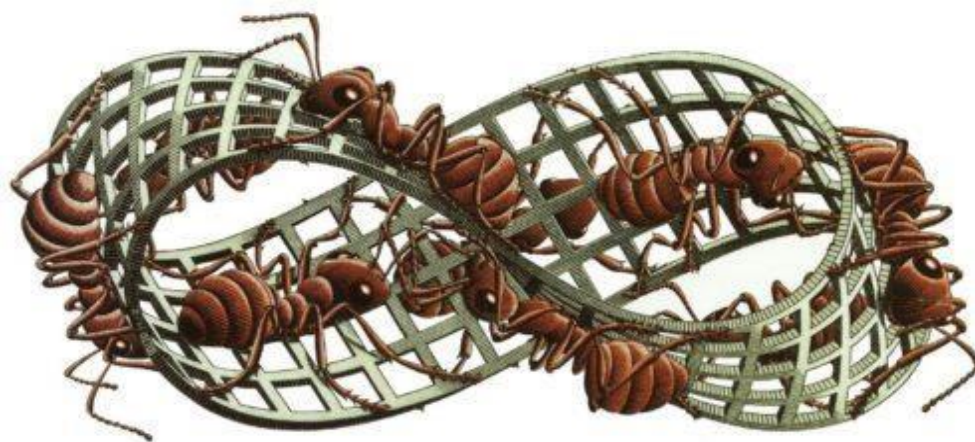
<sup>4</sup> Segundo França, Ferrari e Maia (2018), crianças selvagens são aquelas que foram privadas de socialização e vieram a apresentar deficiências comunicativas permanentes. Outro caso emblemático é o do menino Victor de Aveyron,

em uma fase específica da vida humana. Perdida essa etapa específica de desenvolvimento, torna-se praticamente impossível adquirir os conhecimentos necessários para uma fluência linguística plena em qualquer língua.

Podemos concluir, portanto, que a linguagem não se restringe a uma base cognitiva ou biológica, nem tampouco resulta exclusivamente das interações sociais. Há, pelo contrário, uma relação de complementaridade entre os níveis individual e coletivo, ou seja, a natureza da linguagem reflete um aspecto fundamental de nossa constituição enquanto espécie: somos, segundo Aristóteles, animais políticos (*zoon politikon*). Portanto, quando pensamos na linguagem, não podemos separá-la da língua, que é a sua materialização em ato, e que, como todas as atividades humanas, tem na coletividade o âmbito de sua realização absoluta.

O **caráter sociocognitivo do fenômeno linguístico** pode ser ilustrado pela **fita de Moebius** (Bagno, 2014), um objeto matemático que possui apenas um lado. Na xilogravura de M. C. Escher, todas as formigas terminam por atravessar o mesmo percurso, não importa se começaram pelo “lado de fora” ou pelo “lado de dentro”, pois a superfície é uma só. De modo que o ponto de partida e o ponto de chegada serão, para todas, invariavelmente os mesmos.

**Figura 1:** *Fita de Moebius II*. Xilogravura de M. C. Escher (1963)



**Fonte:** A.MUSE.ARTE, 2017<sup>5</sup>.

Metaforicamente, somos essas formigas, movendo-nos sem cessar, no caminho da linguagem, do individual para o coletivo e vice-versa (Bagno, 2014). Como na fita de Moebius,

---

encontrado aos 11 ou 12 anos nos arredores de Aveyron, na França, em 1797. Foi adotado pelo educador Jean Marc Itard, que tentou ensiná-lo a falar, sem sucesso (Cf. Banks-Leite; Galvão, 2000).

<sup>5</sup> Disponível em: <https://amusearte.hypotheses.org/2072>. Acesso em: 11 jun. 2023.

cognição e interação confundem-se no processamento linguístico, sendo afinal impossível definir onde uma começa e onde outra se encerra. Se o componente social é tão imprescindível quanto o biológico-cognitivo, devemos nos encaminhar para uma compreensão de língua como patrimônio compartilhado, do qual todos os falantes de uma comunidade tomam parte.

A noção de língua como um **bem comum** implica reconhecermos que todo falante atua em sua **produção, cultivação, preservação, transmissão e transformação** (Bagno, 2014). Trata-se de um **trabalho social** de que todos participam enquanto **atores e autores**, isto é, enquanto **sujeitos** de uma **comunidade cultural e linguística**. Por conseguinte, não há língua estática nem homogênea, na medida em que sobre ela influem as atividades socioculturais da comunidade em que é falada. Isto nos previne de um equívoco entranhado no ensino tradicional de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, na sociedade brasileira como um todo: o de que a língua restringe-se às regras prescritas pela gramática normativa, cujos modelos são, em geral, retirados dos grandes escritores nacionais.

Essa concepção, rica em conseqüências nefastas para o desenvolvimento escolar de crianças e adultos, desconsidera um vasto universo de fenômenos que não são legitimados pela vertente gramatical normativa. O mais flagrante deles é a **variação linguística**, de que trataremos a seguir, para entendermos que, mesmo a contragosto (para alguns), o caráter instável e heterogêneo da linguagem se impõe como um dado incontornável. E que, inevitavelmente, as línguas mudam através do tempo, num processo conhecido como **mudança linguística**.

## VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA

O fato de que as línguas são heterogêneas e que mudam com o tempo é um pressuposto teórico fundamental da **Sociolinguística variacionista**, uma área dos estudos linguísticos que considera a língua em seus contextos de comunicação, como uma instituição social, e não como uma estrutura independente dos usos reais. Para essa corrente teórica, conhecida também como teoria da variação, devemos levar em conta as situações de interação, aspectos sociais, culturais e econômicos dos falantes, dentre outros, quando analisamos a inegável variedade de usos linguísticos que ocorrem no interior de uma comunidade (CEZARIO; VOTRE; 2022).

A Sociolinguística variacionista formou-se nos Estados Unidos, na década de 1960, com os estudos de William Labov (1927-2024). Seus objetivos, em geral, são mapear as variantes de determinadas formas usadas sem prejuízo de sentido como alternativas para outras formas existentes em uma comunidade, revelando assim uma variação linguística. Tomemos como

exemplos as variantes “nós fomos” e “a gente foi”: ambas encontram-se amplamente utilizadas, mas alguns fatores são determinantes na escolha que o falante faz ao empregá-las. Uma (“nós fomos”) é preconizada pela gramática normativa, entendida assim como a norma-padrão, ao passo que a outra (“a gente foi”) é depreciada como desvio; a primeira é mais formal, enquanto a outra é mais informal. Há ainda as variantes “nós foi” e “a gente fomos”<sup>6</sup>, igualmente observáveis, embora sobre elas incida maior grau de estigmatização.

Sobre todos esses exemplos, o sociolinguista poderá fazer certas perguntas a fim de entender se há regularidade no uso de cada uma, se elas são provocadas por fatores linguísticos ou fatores extralinguísticos, partindo da premissa de que mesmo as variantes mais estigmatizadas são motivadas, isto é, não acontecem por acaso. E, ainda, se essas variantes tendem a desaparecer ou se apontam para uma mudança na norma-padrão.

## A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A variação linguística é, por excelência, um fenômeno revelador da natureza sociocultural da linguagem. Na medida em que as sociedades evoluem, assumindo novas e sucessivas características de acordo com os eventos históricos e econômicos, suas culturas não podem deixar de acompanhá-las. E já que a língua é o elemento fundamental da cultura, ela necessariamente será movida por esse impulso evolutivo. No desenrolar das transformações que levam a essa mudança é que podemos encontrar as variações como um índice dos contextos de uso em mutação.

Como vimos, a variação decorre de fatores linguísticos e de fatores extralinguísticos, que resultam em variantes cujo significado é compreendido do mesmo modo pelos falantes, ainda que consistam em formas mais ou menos privilegiadas socialmente. Para entender as diferentes motivações de uma variante, partamos para outros exemplos:

- a) A porta ficou aberta.
- b) A porta ficou *abrida*.

Diante das duas variantes, podemos fazer algumas perguntas:

- 1) Há um contexto de interação específico em que elas ocorrem?

---

<sup>6</sup> Note que, no caso de “nós foi” e “a gente fomos”, não se usa asterisco, pois essas formas não são agramaticais, no sentido usado por nós em 1.1. Cf. *supra* nota 3.

- 2) “Aberta” e “abrida” são utilizadas indistintamente por qualquer pessoa?
- 3) Ou existem fatores como escolaridade, classe social, gênero e faixa etária motivando-as?
- 4) Qual é privilegiada e qual é estigmatizada?
- 5) Existe algum fator linguístico responsável pelo uso de “abrida”?

É comum, e certamente esperado, que dentre os falantes que usam a forma b) encontrem-se com maior recorrência as crianças em fase de alfabetização. Mas esse fenômeno não é aleatório, porque o falante nativo de português aprende desde cedo que o particípio de muitos verbos termina em “ado” ou “ido”, que são as formas regulares. Assim é em “lido”, “ouvido”, “falado” etc. Há, entretanto, as formas irregulares, como “feito”, “escrito” e “aberto”, de modo que a criança ainda não aprendeu a formar o particípio de todos os verbos em português (afinal, são muitos), mas está empregando um princípio coerente com os padrões que conhece. Tratar-se-ia, assim, de um fator linguístico como motivador da forma “abrida”.

Mas não são apenas as crianças que podem usar a variante b). Adultos também a usam, e outras perguntas podem ser acionadas para entender o fenômeno, cujas respostas se encontrem no contexto de comunicação, no grau de escolaridade do falante, no nível socioeconômico, isto é, em fatores extralinguísticos.

No entanto, muito cuidado, pois a conclusão tentadora (à qual certamente você já chegou) pode enganá-lo(a). As variantes desprestigiadas também são empregadas por indivíduos altamente escolarizados. Vejamos a frase “estou falando *no* celular”: ora, essa é uma forma encontrada cotidianamente, a despeito do grau de escolarização do falante, em todos os cantos do Brasil, ainda que a norma-padrão seja “estou falando *ao* celular”. Ao contrário do exemplo anterior, temos aqui uma variante tão frequente que pode indicar uma mudança linguística, visto que ela já está incorporada à intuição dos falantes cultos, sendo evitada apenas em contextos de interação altamente formais.

São três os tipos básicos de variação linguística, conforme Cezario e Votre (2022):

- a) **Varição regional (ou diatópica)**: associada às divisões geográficas entre cidades, Estados ou regiões. No Brasil, há sete grandes áreas linguísticas que guardam entre si inúmeras formas variantes. É essa variação que explica o fato de que no Amazonas fale-se com muito mais recorrência “tu fez a tarefa?” do que “tu fizeste a tarefa?” ou “você fez a tarefa?”. No nível fonético-fonológico, explica também os diversos sotaques encontrados ao longo do país, como no caso da palavra “morena”, cuja vogal

pré-tônica /o/ é pronunciada aberta no Nordeste e fechada na maior parte do país. Ou, ainda, que a espécie *Manihot esculenta* seja geralmente conhecida no Norte como mandioca, no Sudeste como aipim e no Nordeste como macaxeira. Abaixo, o mapa das áreas linguísticas do Brasil, proposto por Antenor Nascentes:

**Figura 2:** Áreas linguísticas do Brasil



**Fonte:** Bortoni-Ricardo (2004)

Note que as áreas linguísticas correspondem apenas em partes às regiões geográficas oficiais do Brasil (Norte, Nordeste, Sudeste e Sul), formando zonas intermediárias que permitem a convivência de dois Estados de regiões diferentes numa mesma área (como, por exemplo, Bahia e Minas Gerais) ou de um mesmo estado que está em até quatro áreas distintas (como é o caso de Tocantins). Outras áreas possuem maior correspondência com as regiões do país, a exemplo da amazônica, que abrange toda a Região Norte.

As variações regionais são chamadas também de **dialetos** e demonstram como há uma enorme diversidade na unidade maior que representa o português do Brasil (PB). Este, por sua vez, mantém largas diferenças em relação ao português europeu (PE) — falado em Portugal — e ao português falado nos outros países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa):

Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

- b) **Variação social (ou diastrática)**: associada, sobretudo, ao grau de escolaridade dos falantes. As variantes dela resultantes são consideradas de **prestígio** ou, em caso contrário, **estigmatizadas**, num processo em que o nível da estigmatização é proporcionalmente equivalente à condição socioeconômica do falante (Bagno, 2003). Ou seja, quanto menos escolarizado e mais pobre, maior será o estigma sobre as variantes por ele utilizadas. Trata-se, como há décadas Marcos Bagno vem propondo, de um preconceito social disfarçado de preconceito linguístico. Temos, assim, um **português popular** e um **português culto** que precisam ser entendidos como tais: variedades de uma mesma língua, que não impedem a comunicação entre os falantes.
- c) **Variação de registro**: esta depende do grau de formalidade do contexto interacional e/ou do meio de comunicação, que pode ser falado ou escrito. Pensemos, por exemplo, no âncora de um telejornal: a seriedade do gênero jornalístico impõe ao seu discurso um grau de formalidade não observado, por outro lado, numa conversa entre amigos ou entre namorados. Fala-se de um modo na praia e de outro na tribuna da Organização das Nações Unidas (ONU). O nível de conhecimento entre os falantes também influi no contexto: quando temos intimidade com alguém, é natural que usemos preponderantemente de formas mais informais, como o já citado “tu fez a tarefa?”. O mesmo se dá conforme a relação de autoridade que um interlocutor exerça sobre o falante: diante de um juiz, nossa fala será muito mais monitorada do que diante de um professor, que por sua vez implica maior formalidade do que um colega de classe, e assim por diante. Naturalmente, a **língua escrita**, a depender do gênero em que se veicule, será muito mais monitorada (e, portanto, mais formal) do que a **língua falada**.

Todavia, as variações não são blocos estáticos e mutuamente excludentes. Há interações, como, por exemplo, entre a variação de registro e a social, ou entre esta e a regional. O que se deve grifar, por ora, é que o **contexto interacional é o fator mais relevante para a ocorrência das variantes**, porque **não há língua sem diálogo**. Todo falante precisa de um interlocutor, todo escritor tem em mente um leitor ideal ou real, portanto, são as necessidades inerentes às relações

entre aquele que fala (ou escreve) e aquele que ouve (ou lê) que terão maior prevalência nas escolhas linguísticas adotadas.

## A MUDANÇA LINGUÍSTICA

A mudança linguística é facilmente percebida ao longo da vida escolar de qualquer aluno brasileiro, ainda que de modo inconsciente. O primeiro indício de que há um descompasso entre a língua ensinada na escola e aquela falada por ele e por todos que conhece provavelmente está na forma dos pronomes pessoais do caso reto eu, tu, ele, nós, vós, eles. A não ser em textos literários ou religiosos, ninguém no Brasil usa em um contexto real de fala o pronome *vós*, substituído por *vocês*. Mesmo o *nós*, segundo Ataliba de Castilho e Vanda Maria Elias (2015), já está sendo trocado por *a gente*.

Um dos casos mais emblemáticos de mudança no português diz respeito ao antigo pronome de tratamento “Vossa Mercê”. Em sua origem, no século XIV, era usado para se dirigir ao rei de Portugal, importado do castelhano “Vuestra Merced”, para suprir a decadência do uso de “vós” como tratamento de cortesia (Peres, 2007). Com o passar do tempo, a forma “Vossa Mercê” passou a ser empregada também em referência aos filhos do rei, à nobreza em geral, e, em seguida, à burguesia, até transformar-se num pronome de tratamento respeitoso usado na interação entre todos os portugueses. E é do antigo pronome real que provém nosso *você*, assumindo ainda as formas “ocê” e “cê”, numa evolução intrinsecamente vinculada às transformações sociais.

A mudança linguística é, portanto, um **processo**, enquanto a variação é um **fenômeno**. Por processo, entendemos uma perspectiva histórica ou diacrônica, sob a qual analisamos as transformações fônicas, morfológicas, sintáticas e semântico-lexicais que uma língua sofre ao longo do tempo. Um fenômeno, por sua vez, tem um caráter mais localizado no tempo, acontece de modo sincrônico. No entanto, como é fácil concluir, todo processo se dá na repetição de certos fenômenos, de modo que nem toda variação será uma mudança, mas toda mudança se inicia como variação.

Marcos Bagno (2014) oferece-nos outro exemplo de mudança, ocorrida com o advérbio *mais*, que originou a conjunção *mas*. As duas derivam do latim *magis*, cujo significado era “mais; maior importância”. O que terá ocorrido para essa mesma palavra vir a significar também “contraposição”, “diferença”, “oposição”? Segundo Bagno, *mais* era usado inicialmente em construções comparativas de superioridade, vindo depois a significar também uma superioridade

de qualidade, além de quantidade. O cálculo seria esse: “se X é mais do que Y, então existe diferença entre X e Y e, por conseguinte, existe oposição entre X e Y” (Bagno, 2014, p. 18). Vejamos o seguinte exemplo:

**Felisberto é inteligente, mas preguiçoso.**

Sobre Felisberto, há duas declarações na sentença acima: é inteligente (A) e preguiçoso (B). Nessa adição, porém, os dois adjetivos não têm o mesmo valor: um é positivo e o outro é negativo. Para Bagno, isso prova que o sentido mais remoto das orações adversativas é a *comparação*. Assim, nosso exemplo poderia ser entendido da seguinte forma:

**Felisberto é *mais* preguiçoso do que inteligente.**

Daí que, se B é superior a A, se estabelece uma *diferença* ou uma *oposição* entre as duas características:

**A ≠ B: Felisberto é inteligente, *mas* preguiçoso.**

Para dar conta de uma nova realidade imposta pela mudança, criou-se então a distinção ortográfica entre **mais** e **mas**, embora, como ressalta Bagno, esse artifício nem sempre funcione, já que é normal que as pessoas confundam as duas ortografias na língua escrita. Confusão esta que tem, afinal, uma motivação etimológica, acrescida do fato de que é praticamente indiscernível a pronúncia de **mais** e **mas**.

O percurso **magis** → **mais** → **mas**, ainda segundo Bagno (2014), é revelador do que chamamos acima de caráter sociocognitivo da linguagem. A mudança não ocorreu por obra de um indivíduo apenas, que encontrou um novo significado para uma palavra já existente e decidiu criar outra. Todos os falantes da língua, por um longo tempo, contribuíram para essa transformação, num trabalho coletivo em que empenharam seus recursos cognitivos, enriquecendo o idioma e revelando novas possibilidades de significar o mundo.

Outro processo de mudança que merece nota é o de **gramaticalização**, por meio do qual, em determinados contextos, “itens lexicais e construções sintáticas passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais” (Cunha, 2022, p. 173). Para entendê-lo, pensemos nos substantivos, adjetivos e verbos como itens lexicais, e nas preposições, conjunções, artigos, advérbios, entre outros, como elementos de valor gramatical.

Como exemplos de gramaticalização, teríamos assim verbos que se tornam conjunções (como “querer”, utilizado como conjunção alternativa em frases como “**Quer** chova, **quer** faça sol, eu irei”), ou substantivos que assumem função de morfemas (como ocorreu com “mente”, o substantivo que significa “intelecto”, que veio a desempenhar a função de sufixo em

“tranquilamente”). Essas são apenas ilustrações da “necessidade de se refazer” que todas as gramáticas possuem (Cunha, 2022), como consequência dos novos usos regularmente utilizados, que terminam por se tornar regras gramaticais.

As mudanças linguísticas explicitam, portanto, junto às variações, a tendência eminentemente transformadora e multifacetada que está no âmago da própria experiência humana. Não há por que temê-las ou rejeitá-las, visto que novas realidades implicam mudanças, e a diversidade é intrínseca à natureza e à sociedade. Logo, o(a) professor(a) deve estar preparado para lidar com elas, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem científico e democrático, como veremos na Unidade 2.

## **A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA AQUI ADOTADA**

Até aqui, temos avançado algumas ideias sobre o que seja uma língua. É hora de sistematizá-las em uma concepção clara e operacional de nosso objeto de ensino, buscando com isso refletir sobre os objetivos pedagógicos e as implicações políticas de nossa prática em sala de aula. Para tanto, teríamos as seguintes proposições, todas fundadas na visão sociocognitiva da linguagem:

### **NÃO HÁ LÍNGUA HOMOGÊNEA OU ACABADA**

Todos os elementos de uma língua (fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais) sofrem contínuas transformações ao longo do tempo, bem como, se considerados sincronicamente, apresentam ainda variações decorrentes da multiplicidade de subgrupos linguísticos que se formam numa comunidade linguística maior. Limitar a língua a um ideal estático e invariável é retirar de um grande número de falantes a participação plena no convívio social como sujeitos de direito e de conhecimento que eles são.

Tal reducionismo se alicerça num conceito de língua enquanto conjunto abstrato de regras, avesso a qualquer possibilidade de manifestação divergente dos preceitos estipulados e indiferente às condições materiais de sua realização (Antunes, 2003). Ora, para o ensino, as consequências são evidentes: alunos traumatizados diante de atividades de leitura e escrita, arrastando pela vida afora a crença inabalável de que “não sabem” português, porque nunca aprenderam a classificar

uma oração coordenada sindética explicativa (embora saibam perfeitamente produzi-las e entendê-las).

Obviamente, é preciso inserir esse quadro numa perspectiva maior, relativa aos problemas da educação brasileira, historicamente estruturada como um laboratório de nossas desigualdades sociais. Apesar disso (ou, melhor, *exatamente* por isso) é que devemos ter cuidado para não reproduzir metodologias que já se demonstraram suficientemente ineficazes no ensino de Língua Portuguesa. Alguns dados empíricos ajudam a traçar um panorama do estado atual desse desafio.

Em 2021, o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (Pirls), realizado em 65 países e regiões do mundo pela Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Escolar (IEA), revelou que quatro em cada dez alunos brasileiros matriculados no 4º ano do ensino fundamental não dominam habilidades básicas de leitura. Ou seja, após uma leitura, não conseguem recuperar ou reproduzir informações explícitas no texto. Dentre os países em que se aplicou o exame, o Brasil ficou em uma das últimas posições, à frente apenas de Jordânia, Egito, Marrocos e África do Sul<sup>7</sup>.

Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021 mostra dados não menos alarmantes. Aplicada pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a prova avalia habilidades em língua portuguesa e matemática de alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. Nos resultados apresentados em 2021, a porcentagem de crianças do 2º ano que não sabiam ler e escrever sequer palavras isoladas mais que dobrou desde o resultado anterior, de 2019. Entre os do 5º ano, por sua vez, subiu de 23% para 28% o número de alunos com nível de letramento abaixo do esperado, capazes de localizar informações explícitas, mas que não conseguem interpretar sentidos de palavras e expressões<sup>8</sup>.

Diagnósticos como esses são esclarecedores do sintoma que já comentamos acima. Cabe, portanto, adotarmos uma concepção de língua inclusiva e que considere os usos reais dos alunos, embora isto não signifique, como discutiremos adiante, negar-lhes o direito de conhecer e praticar as mais variadas possibilidades de manifestação da língua portuguesa, em suas variedades culta e

---

<sup>7</sup> Os dados completos do Pirls de 2021 referentes ao Brasil podem ser consultados em: [https://download.inep.gov.br/pirls/2021/brasil\\_sumario\\_executivo.pdf](https://download.inep.gov.br/pirls/2021/brasil_sumario_executivo.pdf). Acesso em: 9 jul. 2023.

<sup>8</sup> Mais informações sobre os resultados do Saeb 2021 podem ser encontrados em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 9 jul. 2023.

popular.

## UMA LÍNGUA SÓ EXISTE EM FUNÇÃO

A língua não está pairando abstrata sobre os falantes; pelo contrário, ela só existe em uso, quando eles a utilizam para a comunicação, a fim de se expressar e significar suas experiências, projetar suas ideias e sensações, persuadir e contestar, provocar e sensibilizar etc. Esse ato de comunicação, naturalmente, destina-se sempre a um outro, de modo que a língua só existe na relação entre um **texto** (oral ou escrito) e um **contexto** formado pelo emissor, pelo receptor e pela conjuntura sócio-histórica em que se dá o discurso.

Noutras palavras, o sistema gramatical de toda língua existe apenas quando acionado por um de seus falantes, o que implica, do ponto de vista pedagógico, a necessidade de se ensinar uma língua contextualizada. Trata-se de uma **perspectiva interacionista e funcional da linguagem**, como recomenda Irané Antunes (2003), ou, na lição de Paulo Freire (2009), da articulação continuamente renovada entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, pois esta não existe no vazio, mas se alimenta da experiência subjetiva e social dos sujeitos na emergência dos sentidos.

Bagno (2014) propõe que, afinal, **língua é contexto**, pois componentes individuais (psicológicos, cognitivos, biográficos etc.) e sociais (históricos, políticos, culturais, ecológicos, étnicos, religiosos etc.) são ativados em qualquer troca verbal, compondo uma rede tão intrincada que é impossível separá-los. Há, desse modo, um **contexto linguístico (ou cotexto)**, que depende do encadeamento entre as diferentes informações de um determinado texto, e um **contexto extralinguístico**, de ordem sociocultural, interpessoal, espacial e temporal.

Essa ideia de língua está alinhada ao **Funcionalismo**, corrente teórica que defende, resumidamente, duas teses gerais (Cunha, 2022, p. 158):

- a) A língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si;
- b) As funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico.

Isto é, sistema interno e função externa retroalimentam-se nos atos linguísticos, num processo em que os falantes adaptam os elementos da língua às suas **intenções pragmáticas**.

Sendo assim, o(a) professor(a) deve estar consciente quanto às diferentes **funções da linguagem**<sup>9</sup>, de modo a favorecer uma prática linguística contextualizada em sala de aula.

## OS FATOS DA LÍNGUA SÓ SE MATERIALIZAM EM TEXTOS

A concepção funcionalista e interativa da linguagem leva-nos a concluir que os fatos da língua ganham corpo em forma de textos, sejam eles orais ou escritos. Sendo assim, é oportuno conceituarmos o que é um texto, visto que há muitas definições possíveis para o termo. Segundo Ingedore Villaça Koch (*apud* Bentes, 2001, p. 255, grifo nosso), podemos conceituá-lo como:

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a **atividade verbal**, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de **processos e estratégias de ordem cognitiva**, como também a **interação** (ou atuação) de acordo com **práticas socioculturais**.

O texto é, portanto, o resultado de uma complexa série de procedimentos de seleção e combinação de elementos linguísticos, cujo objetivo é a interação (ou seja, a “ação entre”) dois ou mais indivíduos. Nessa interação é que o sentido se constrói, a partir dos interesses ideológicos em jogo, dos processos e estratégias cognitivos de que fala Koch, e das práticas socioculturais envolvidas. Na definição de Luiz Carlos Travaglia (2009, p. 67, grifo nosso), o texto constitui-se em uma

[...] **unidade linguística concreta** (perceptível pela visão ou pela audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma **unidade de sentido** e como preenchendo uma **função comunicativa** reconhecível e reconhecida, **independentemente de sua extensão**.

Logo, o texto é um **produto da interação verbal** humana. Quando nos expressamos, não produzimos frases soltas, destituídas de sentido e descoladas de contexto, pelo contrário, selecionamos as palavras que melhor se prestam ao significado que queremos veicular e as ordenamos, de maneira que nosso interlocutor (ou leitor) as entenda. Naturalmente, textos orais e textos escritos têm modos de estruturação diferentes, e deles trataremos adiante. Por ora, cabe registrar que, como recomenda Antunes (2003), o texto deve ser o objeto privilegiado de ensino,

---

<sup>9</sup> As funções da linguagem foram classificadas pelo linguista russo Roman Jakobson em referencial, emotiva, conativa (apelativa), fática, poética e metalinguística. Cf. JAKOBSON, Roman. Linguística e Poética. IN: JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1974, p. 118-162.

tanto ao nível da escrita quanto da leitura, ultrapassando-se assim o caráter artificial e descontextualizado do estudo de palavras e frases isoladas.

Assumindo o texto como objeto de leitura e objetivo de escrita é que podemos construir uma prática de **letramento** efetiva, produtiva e reflexiva, que permita ao aluno lidar com os diferentes usos da língua socialmente, em seus variados contextos de comunicação. Esses usos se explicitam formalmente por meio dos **gêneros textuais** e de **tipos textuais**, cuja compreensão permite um preparo para a própria cidadania, bem como para o desenvolvimento do senso crítico e do conhecimento científico nas mais diversas áreas.

## LETRAMENTO E TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Uma vez definidos, em linhas gerais, os pressupostos teóricos de nossa concepção de língua/linguagem, cabe agora refletirmos sobre os objetivos do ensino de língua materna. Afinal, o que se deve ensinar, e como? O que se espera promover nos alunos ao longo do ensino fundamental — especificamente, nos anos iniciais — por meio das aulas de língua portuguesa? Vejamos, inicialmente, o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabelecem como objetivos que os alunos sejam progressivamente capazes de:

**Tabela 1:** Objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos primeiros anos do ensino fundamental segundo os PCN.

<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;</li> <li>• Considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor.</li> </ul>
---	---

Fonte: Brasil, 1997, p. 63.

No que tange ao registro escrito das práticas linguísticas, vemos que o documento também reconhece a centralidade do texto como objeto de ensino, a fim de que o aluno torne-se apto a ler e produzir diferentes gêneros. Naturalmente, para isso será necessário, com ênfase nos dois primeiros anos do ciclo, a aquisição do sistema gráfico de representação (a escrita alfabética), chamado de **alfabetização**, que, no entanto, não deve ser pensada como um estágio separado do processo de compreensão da diversidade textual com que os alunos lidarão ao longo da vida. Afinal, como enfatizam os PCNs, “A conquista da escrita alfabética [alfabetização] não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita” (Brasil, 1997, p. 27).

Como uma alternativa teórica e prática ao conceito de alfabetização é que diversos pesquisadores têm proposto, desde os anos 1980, o **letramento** enquanto objetivo primordial do ensino de língua materna. Segundo Magda Soares (2009, p. 17), a palavra *letramento* é uma tradução do inglês *literacy*, cujo significado é o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”<sup>10</sup>. Com esse termo, marca-se uma importante diferença em relação à alfabetização, pois ele explicita as implicações individuais e sociais do aprendizado da leitura e da escrita.

Do ponto de vista individual, a apropriação do regime de comunicação escrita acarreta consequências sociais, culturais, políticas, cognitivas, econômicas, na medida em que o sujeito passa a uma participação mais cidadã e integrada na vida pública, tendo adquirido a “tecnologia” do ler e escrever; do ponto de vista social, a introdução da escrita numa comunidade até então

---

<sup>10</sup> Em Portugal, adota-se o termo *literacia*, mais próximo ainda do inglês *literacy* (Soares, 2009).

ágrafa também tem sobre ela evidentes efeitos políticos, econômicos, culturais e linguísticos (Soares, 2009).

Como Soares ressalta, novas palavras são criadas, ou empregam-se novos sentidos a palavras antigas, quando novas realidades emergem, trazendo consigo novas ideias e novas maneiras de compreender os fenômenos. Atualmente, não se considera mais alfabetizado aquele que apenas sabe escrever o próprio nome ou decodificar palavras soltas, mas aquele que possui a “capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social” (Soares, 2009, p. 21). O letramento surge, então, de modo a dar conta das exigências cada vez maiores de nossa sociedade letrada – tão centrada na escrita que podemos chamá-la mesmo de grafocêntrica<sup>11</sup>, segundo Soares.

Para uma compreensão mais objetiva do conceito de letramento, lembremo-nos dos dados colhidos no Pirls e no Saeb de 2021: podemos dizer, com base neles, que os estudantes brasileiros matriculados no ensino fundamental apresentam um nível satisfatório de leitura? A mera decodificação de palavras não assegura a fruição necessária para um contato produtivo com os diversos gêneros textuais, nem a habilidade de grafar palavras é garantia de que se possam produzir textos. Por outro lado, um indivíduo analfabeto pode ser, em certa medida, letrado, quando participa de práticas sociais de escrita e leitura, mesmo que com a mediação de terceiros. É o que acontece, por exemplo, com a criança que ainda não aprendeu a ler e escrever, mas tem acesso a livros, brinca de escrever, folheia materiais impressos e começa a tomar conhecimento de seus usos sociais (Soares, 2009). O conceito de letramento mostrou-se tão produtivo que extrapolou o domínio estrito da leitura e escrita de textos para abranger um campo cada vez maior de atividades culturais e sociais. Trata-se agora de reconhecer, conforme expõe Roxane Rojo (2009), que há muitos letramentos, no plural, pois as interações verbais reclamam habilidades diversas e estão situadas nas múltiplas esferas de atividade e circulação dos discursos (como o escolar, jornalístico, político, científico, cotidiano, artístico etc.), bem como se materializam em variados gêneros textuais. Temos, nesse sentido, o letramento digital, o letramento musical, o letramento matemático etc.

A tarefa primordial da **educação linguística** será, portanto, a construção de uma **participação ética, crítica e democrática** nos âmbitos sociais que se utilizam da escrita e da

---

<sup>11</sup> Centrada na letra, isto é, na forma gráfica de registro da língua, como indica o radical grego *grápho* (escrever). Com ele, cria-se também, dentre outras, a palavra *ágrafa*, ou seja, sem escrita. Há diversas sociedades ágrafas, o que não significa, porém, que suas línguas sejam menos complexas, estruturadas e desenvolvidas do que as daquelas que possuem escrita.

leitura (Rojo, 2009). Para tanto, segundo Rojo (2009, p. 107), impõe-se como objetivos desenvolver:

- os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...]
- os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...]
- os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada.

Vemos agora que a proposta dos PCNs coaduna com a perspectiva do letramento, chegando inclusive a fornecer uma definição do termo<sup>12</sup>.

Outro documento que preconiza a formação de sujeitos **letrados** como o objetivo precípua do ensino de Língua Portuguesa é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2015, p. 67), bastante alinhada com as discussões aqui tecidas:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Os **multiletramentos** aí implícitos podem ser trabalhados, como recomendam os PCNs (Brasil, 1997), de modo **transversal**, isto é, conjugando a reflexão sobre a língua a temas como **ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde** etc. São muitas as formas de se trabalhar dessa maneira numa aula de Língua Portuguesa, a disciplina que talvez seja a mais transversal de todas, uma vez que a língua atravessa todas as esferas de atividade humana. Um exemplo: a análise dos recursos discursivos presentes em materiais de publicidade “ecológicos” de empresas que possuem histórico de degradação ambiental e que, com essas peças publicitárias, pretendem passar pelo que se tem chamado de *greenwashing*.

---

<sup>12</sup> “Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas” (Brasil, 1997, p. 21).

Os PCNs (Brasil, 1997, p. 36) recomendam que os temas transversais “demandam tanto a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções [sociais, linguísticos e culturais] quanto a capacidade de participação” numa dada realidade. Ou seja, com eles se dá evidência a duas premissas indispensáveis ao ensino de língua materna: “o fato de a língua ser um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social” (Brasil, 1997, p. 36). Cabe, portanto, à professora e ao professor identificar os temas que melhor se adequem ao seu contexto escolar e comunitário, numa perspectiva que tome os alunos como sujeitos de conhecimento e atores sociais, capazes de “assumir a palavra” (Brasil, 1997, p. 37), favorecendo o diálogo, a cooperação, o respeito à diversidade e o senso de responsabilidade cidadã.

## UNIDADE 2

### 2. AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

#### INTRODUÇÃO

Nesta unidade, contemplaremos os eixos de atuação indispensáveis ao ensino de Língua Portuguesa, segundo os pressupostos teóricos anteriormente delineados e de acordo com o que recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os primeiros anos do ensino fundamental. Assim, nossos tópicos de estudo estarão centrados nas **práticas de linguagem** previstas pela BNCC, quais sejam: **oralidade, leitura/escuta, produção textual e multissemiótica** e a **reflexão ou análise linguística e semiótica** (Brasil, 2015).

Inicialmente, cabe inserir as propostas da BNCC no lastro estabelecido anteriormente pelos PCNs (Brasil, 1997), que propunham como finalidade do ensino de Língua Portuguesa o desenvolvimento de quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever. Essas habilidades, desencadeadas e organizadas pelo(a) professor(a), de modo a expandir as possibilidades de uso da linguagem em suas práticas sociais (formais e informais), deveriam se articular permanentemente com a reflexão sobre a língua, em função do contínuo **uso → reflexão → uso**.

Segundo os PCNs, tal tratamento cíclico dos conteúdos permite uma análise contextualizada dos **produtos** obtidos no processo e do próprio **processo** de produção e compreensão dos discursos, favorecendo o diagnóstico de dificuldades manifestadas pelos alunos e a consequente revisão dos procedimentos e recursos linguísticos adotados. Para tanto, o documento recomenda que alguns critérios sejam seguidos, a fim de garantir a continuidade das aprendizagens (Brasil, 1997, p. 36, grifos nossos):

- considerar os **conhecimentos anteriores** dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o **nível de complexidade** dos diferentes conteúdos como definidor do **grau de autonomia** possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de **aprofundamento possível** de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos **nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem**.

Como vemos, trata-se de uma organização dos conteúdos que privilegia o aluno como sujeito no processo de aprendizagem, não mais encarado como simples acumulador e reproduzidor de conhecimentos verticalmente impostos pelo(a) professor(a), o que, para Paulo Freire (2022),

constituía a concepção “bancária” de educação. Pelo contrário, emerge aqui um reconhecimento do papel ativo que o aluno deve ter no processo de **construção e reconstrução do conhecimento**, em um viés anti-instrucionista, para usarmos a fórmula de Pedro Demo (2007).

Aprofundando, portanto, as recomendações dos PCNs, a BNCC virá propor que as práticas de linguagem não podem ser exercidas sem uma contextualização ancorada no que define como **campos de atuação**. Para os anos iniciais do ensino fundamental, o documento prevê o trabalho com cinco campos de atuação: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo da vida pública (Brasil, 2014). Com a divisão por campos de atuação (que, apesar da esquematização, se interseccionam nos gêneros textuais), a BNCC pretende “possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (Brasil, 2014, p. 85).

É no horizonte dessas considerações gerais que se orientará nossa reflexão sobre as práticas de linguagem.

## **ORALIDADE**

A oralidade é uma prática de linguagem geralmente negligenciada no ensino de língua materna. O que, obviamente, é um contrassenso, na medida em que expressar-se oralmente, de acordo com os variados graus de formalidade e situações comunicativas, é uma das habilidades previstas pelos documentos oficiais (Brasil, 1997; 2014) e constitui componente indispensável para o letramento. Por outro lado, negligenciar a oralidade (ou mesmo coibi-la, como de fato acontece muitas vezes) é uma medida ideologicamente comprometida para o ensino, pois presume que aos alunos é permitido tão somente escutar, em posição passiva.

Do ponto de vista mais imediato, desestimular os usos orais da palavra também é incoerente com o ensino de língua materna, visto que, em geral, os alunos já falam ao chegar à escola, embora quase sempre ainda não escrevam. Já numa perspectiva histórica, como esclarece Luiz Antonio Marcuschi (1997), é inegável que homens e mulheres surgiram enquanto **seres que falam**, não como **seres que escrevem**, pois a fala tem **primazia cronológica** indiscutível sobre a escrita (embora isso não implique uma distinção de valor entre ambas). Segundo o autor, precisamos lembrar que, enquanto espécie, o *Homo sapiens* surgiu há cerca de 1 milhão de anos, ao passo que a escrita data de 5 mil anos atrás, tendo sido introduzida no Ocidente por volta de 600 a.C., e que a imprensa foi inventada apenas em 1450.



**Fonte:** Marcuschi (1997).

Nesse sentido, também para Irandé Antunes (2003) não se pode tratar fala e escrita como fenômenos opostos, uma vez que inexitem tanto a universal irregularidade associada comumente à primeira quanto a pretensa sistematicidade creditada à segunda. Não há uma escrita uniforme, invariável e adequada a qualquer circunstância, bem como a fala não se restringe a gêneros informais.

Se adotado como parâmetro o tratamento uso-reflexão-uso das práticas de linguagem, a oralidade ganha contornos ainda mais produtivos no ensino de língua materna. Pode-se assim levar os alunos a perceber a diversidade de gêneros discursivos orais e os recursos necessários para a composição de cada um: as escolhas lexicais, os objetivos da interação verbal, os graus de formalidade, a transposição e a intersecção com gêneros escritos etc. Para Antunes (2003), o estímulo à oralidade em seu caráter interacional tem implicações pedagógicas de grande impacto, dentre elas:

#### **Uma oralidade orientada para a coerência global.**

Dois aspectos verificados também em textos escritos podem ser evidenciados no exercício da oralidade: a unidade temática e a finalidade. Uma aula, uma conferência ou uma piada organizam-se sempre em torno de um tema em específico, a fim de alcançar determinado efeito sobre o interlocutor. Cabe ao professor e à professora “levar o aluno a ser capaz de identificar esses e outros aspectos globais do texto” (p. 100), bem como as flutuações na regularidade temática que ocorrem nas situações de comunicação.

#### **Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou os diversos subtópicos da interação.**

Também a oralidade requer elementos de textualidade como repetições, substituições lexicais, conectores etc., encadeando os tópicos da conversação. Explicitar esses recursos pode levar os alunos a perceber que usam também na oralidade elementos textuais muitas vezes atribuídos apenas à escrita.

#### **Uma oralidade orientada para as suas especificidades.**

“Como se sabe, as modalidades oral e escrita da língua guardam similaridades e apresentam diferenças. Confronto entre uma e outra – desde que se considerem os mesmos níveis de registro (fala formal e escrita formal, por exemplo) – pode ser bastante produtivo para a compreensão daquelas similaridades e diferenças e para o entendimento das muitas influências de uma sobre a outra” (p. 101).

#### **Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social.**

Esse ponto enfatiza a necessidade de compreensão dos variados papéis que os interlocutores possuem no processo de interação. “O falante e o ouvinte são os atores do drama da comunicação e, nesse drama, cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação. Quem fala primeiro, quem pode falar, quem pode

interromper e tantas outras restrições estão ligadas, intimamente, aos papéis sociais vividos por todo interlocutor em cada situação comunicativa” (p. 103-104).

**Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos corporais na construção do sentido do texto.**

Para além de recursos morfossintáticos e semânticos, aspectos como as pausas, as diversas entonações, expressões fisionômicas, gestos corporais e outros também atuam significativamente como “complementares no processo da interação verbal” (p. 104).

São muitas, portanto, as possibilidades de estímulo à oralidade em sala de aula, promovendo-se a democratização da palavra e a reflexão sobre a língua enquanto evento de interação. Desde que reconheçamos o fato de que **na fala também se produzem textos**, e que esses textos também requerem produtores, receptores e contexto enunciativo, não há por que desprezarmos suas potenciais contribuições ao ensino de Língua Portuguesa.

## **LEITURA**

A leitura é uma espécie de contraparte da escrita: todo texto destina-se a um leitor e tem, em relação a ele, alguns propósitos enunciativos. Pode informá-lo, argumentar em favor de uma ideia, criticar outras, fazê-lo rir ou se emocionar, para citar alguns exemplos. Logo, é na relação com o leitor que o texto realmente se constrói, se completa e até mesmo se refaz, a partir do ato interpretativo. Com efeito, um texto só passa a existir enquanto produto de linguagem se um leitor o processa como tal. O que significa, conseqüentemente, que o texto não é exatamente um produto ou um artefato, mas um **evento** que depende da interação entre aqueles que escrevem e aqueles que leem.

O ato da leitura extrapola (e muito) a simples decodificação de letras e palavras. Na verdade, ele começa na ativação dos conhecimentos prévios do leitor, pois todo texto tem um grau de incompletude, exigindo que se façam inferências mediadas pela experiência de mundo e pelo conhecimento de outros textos e formas de construção textual (Antunes, 2003). Todo texto nos convoca, assim, a uma sobreposição de leituras, numa dinâmica em que os sinais gráficos (as palavras, a pontuação etc.) só se *atualizam* quando os levamos a dialogar com a sua exterioridade, isto é, com os elementos extralinguísticos que não estão dados na superfície da página.

A escola precisa valorizar essa dimensão constitutiva do ato de ler, porque as crianças já têm uma **leitura do mundo** quando chegam à idade escolar, ainda que não sejam capazes de decodificar a forma gráfica das palavras. Elas já reconhecem padrões de sociabilidade, possuem experiência sensorial, afetiva, corporal e linguística, sabem se situar no contexto familiar e

comunitário em que vivem, enfim, são sujeitos de uma **história**. Nesse sentido é que se dispõe a conhecida proposta de Paulo Freire (2009, p. 11, grifos nossos), para quem o ato de ler

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. **A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele.**

No entanto, a leitura não se esgota aí: ela também é formadora de outros conhecimentos, que renovam (e chegam mesmo a refundar) a compreensão do mundo em que vivemos. Segundo Irandé Antunes (2003, p. 70-79), são três as funções básicas da leitura:

Ela “amplia **repertórios** de informação”, permitindo que o leitor incorpore novas ideias, conceitos, dados e percepções. Esses repertórios, por sua vez, serão indispensáveis nas práticas de escrita.

Com a leitura, podemos ainda favorecer o **prazer estético da palavra**, ou seja, a leitura “descompromissada”, sem propósito avaliativo, leitura instituída no gosto pelas imagens metafóricas, pela combinação inesperada de palavras, que promova o **letramento literário** dos alunos. Evita-se assim um equívoco constante nas atividades de leitura no ensino fundamental: a eleição de textos literários para fins de análise sintática, morfológica, ortográfica [...]

A leitura também permite que se tome contato com as **peculiaridades da escrita**. Por meio dela, toma-se contato com o **vocabulário** de determinados gêneros textuais (o campo lexical de um artigo de opinião é muito diferente, por exemplo, do de uma receita culinária); com as **formas de organização sequencial** próprias da escrita (como começam, continuam e acabam certos textos) e de **apresentação** dos diversos gêneros (que forma assumem).

Conforme os PCNs, será objetivo da escola formar **leitores competentes**, entendendo por competência a habilidade de utilizar **estratégias de leitura** adequadas para abordar os variados gêneros que circulam socialmente (Brasil, 1997, p. 41), de modo que

[...] compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Como vemos, são operações de complexidade progressiva, mas que devem ser estimuladas desde os primeiros anos do ensino fundamental, simultaneamente ao processo de aquisição da língua escrita (ou a alfabetização *stricto sensu*). O requisito determinante para a formação de leitores proficientes é a **prática constante de leitura**, centrada em textos reais, observando-se a diversidade textual e suas relações contextuais e intertextuais (Brasil, 1997).

## **PRODUÇÃO TEXTUAL**

A prática de produção textual, em sua vasta diversidade de usos, se dá na convergência de dois processos paralelos complementares: o conhecimento e o domínio do sistema de escrita da língua, bem como do funcionamento da linguagem que se usa para escrever (Brasil, 1997). Desenvolver essas habilidades é um pressuposto essencial na formação de “escritores competentes”, isto é, sujeitos que saibam identificar a finalidade do que escrevem, o gênero mais adequado ao seu discurso e a quem ele se dirige. Desde já, temos aqui uma implicação decisiva dessa perspectiva pedagógica: a escrita é um recurso acessível a todos, não se trata de um “dom” restrito a alguns “eleitos”, mas de uma prática que necessita de continuidade para se aprimorar.

Assim é que, como lembram os PCNs, **só se aprende a escrever, escrevendo**. De modo que a escola deve proporcionar condições de produção para que os alunos se arrisquem na escrita, mesmo que ainda não dominem o sistema alfabético e as convenções ortográficas. Por isso, tão logo cheguem à escola, deve-se solicitar que escrevam seus próprios textos, como lhes seja possível, recebendo o suporte necessário por parte do(a) professor(a) ou de colegas mais experientes. O escritor competente é aquele que **planeja o discurso**, adequando-o ao seu objetivo e ao seu leitor, considerando para tanto o contexto enunciativo em que ele realizará. Assim, se o objetivo for convencer alguém, deve produzir um texto argumentativo; se for contar uma história ou uma lenda, escreverá um texto narrativo. O escritor competente sabe, ainda, resumir uma exposição oral e esquematizar em notas as suas leituras, a fim de utilizá-las posteriormente na produção de outros textos ou na revisão do conteúdo estudado.

Vemos, desse modo, que **a leitura é uma dimensão da escrita**, pois o escritor competente também revisa o seu próprio texto conforme o escreve, verificando se está confuso, redundante, obscuro ou incompleto. Lendo-o assim como um objeto encarado com certo distanciamento, ele pode reescrevê-lo em várias versões até que chegue a um produto que atenda aos seus interesses. Por outro lado, todo escrito em alguma medida dialoga com outro, de maneira explícita ou não, e é indispensável ao escritor competente a capacidade de recorrer a outros textos, citando-os ou mesmo fazendo referências a eles.

Em suma, o tratamento da escrita na escola deve se dar na direção do letramento, por meio de textos reais (e não de frases soltas e sem função clara), cultivando-se a diversidade de tipos e de gêneros textuais em interações sociodiscursivas. Conforme Marcuschi (2008, p. 51), assumida a centralidade do texto, pode-se trabalhar uma vasta gama de questões, dentre as quais:

- O desenvolvimento histórico da língua;
- A língua em seu funcionamento real e não simulado;

- As relações entre as diversas variantes linguísticas;
- O funcionamento dos processos semânticos da língua;
- A organização das intenções e os processos pragmáticos;
- As estratégias de redação e as questões de estilo;
- A progressão temática e a organização tópica;
- O treinamento do raciocínio e da argumentação;
- O estudo dos gêneros textuais;
- O treinamento da ampliação, redução e resumo do texto;
- O estudo da pontuação e da ortografia.

Embora aí não se esgotem, é possível notar a amplitude das possibilidades didáticas proporcionadas pelo texto enquanto categoria central no ensino de língua materna. Como exemplo, retornemos ao primeiro tópico e leiamos o seguinte fragmento:

Snõr posto queo capitam moor desta vossa frota e asy os outros capitaães screpuam avossa alteza anoua do acha mento desta vossa terra noua que se ora neesta naue gaçam achou. nom leixarey tam bem de dar disso minha comta avossa alteza asy como eu melhor poder ajmda que perao bem contar e falar o saiba pior que todos fazer.

Diante do excerto acima, é difícil acreditar, a uma primeira leitura, que se trata de um texto escrito em língua portuguesa. Mas não é nada mais, nada menos do que o primeiro período da Carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1 de maio de 1500 ao rei de Portugal para comunicar o “achamento” de certas terras que hoje se chamam Brasil<sup>13</sup>. Exemplos como esse (que não precisam retroceder tanto na linha do tempo) podem revelar as mudanças ocorridas na língua, tanto em sua ortografia quanto no vocabulário e na forma de organização do discurso. Os outros tópicos de trabalho sugeridos por Marcuschi também se revelam tão produtivos quanto esse; basta pensarmos, por exemplo, na proposta de uma carta em que os alunos descrevessem a sua casa, bairro ou cidade, tomando contato com os recursos textuais adequados a esse objetivo,

---

<sup>13</sup> Transcrição contemporânea do trecho citado: “SENHOR, posto que o capitão-mor desta vossa frota e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que se ora nesta navegação achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que para o bem contar e falar o saiba pior que todos fazer.” Disponível em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

estabelecendo um leitor para o texto, compreendendo a constituição e o funcionamento do gênero carta etc.

Importa acompanharmos o que recomenda a BNCC (2015, p. 77-78) para o tratamento didático da prática de produção textual:

- Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.
- Dialogia e relação entre textos.
- Alimentação temática.
- Construção da textualidade.
- Aspectos notacionais e gramaticais.
- Estratégias de produção.

O aprimoramento contínuo da escrita deverá fomentar, como defende Irandé Antunes (2003, p. 61), a formação de **sujeitos autores** capazes de expressar ideias, propor debates, transmitir informações, apropriar-se de um dizer socialmente relevante. Vale ainda inseri-los em redes de colaboração criativa, nas quais exercitem a composição, a grafia e a revisão de textos escritos em coautoria, para que observem o caráter eminentemente interativo da escrita (demandando sempre um leitor). Uma iniciativa determinante é fazer também com que os textos produzidos pelos alunos circulem no ambiente escolar, por meio de exposições orais, encenações, coletâneas e antologias, em diferentes meios, dando-lhes a definitiva feição interativa que já estava presumida no momento de sua produção. Somente se perceberem o impacto que seus textos produzem no outro é que os alunos não se sentirão escrevendo “para ninguém”, sob pretextos meramente avaliativos. Tomar a palavra e dar a ela uma forma escrita significativa é, enfim, um dos caminhos para a cidadania crítica e para o estudo pleno, como é direito de todos.

## **REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA**

O trabalho com e sobre a língua/linguagem não nos permite um distanciamento radical de nosso objeto de ensino/pesquisa, na medida em que só podemos nos referir a ele numa atividade autorreflexiva. A língua, afinal, é o único instrumento de análise ao qual podemos recorrer para analisar a própria língua, o que nos impede, muitas vezes, de percebermos os procedimentos linguísticos que utilizamos para nos fazer entender e com os quais entendemos o outro.

Marcos Bagno (2014) esclarece essa dificuldade ao recordar que, diferentemente do que ocorre em outras áreas do conhecimento, como nas chamadas ciências naturais, não é possível separarmos o objeto do instrumento de pesquisa com o qual o estudamos, nem podemos ter uma observação direta sobre ele, como tem o zoólogo sobre as rochas, o químico sobre as substâncias, e assim por diante.

Esse distanciamento entre objeto/fenômeno e expressão do objeto/fenômeno não é possível na ciência da linguagem. [...] Porque, nessa ciência, **a linguagem é, ao mesmo tempo, o objeto/fenômeno e a expressão dele** (Bagno, 2014, p. 10, grifo do autor).

No entanto, conforme discutimos na introdução desta Unidade, todo o ensino de língua materna deve ser organizado em função do eixo **uso** → **reflexão** → **uso** (Brasil, 1997). Com isso, tanto o ponto de partida quanto os objetivos da prática pedagógica serão a produção e a compreensão dos discursos nas variadas práticas de linguagem que viemos abordando até aqui (oralidade, leitura e produção textual), por meio da análise continuada dos processos e dos produtos obtidos. Trata-se, portanto, de uma prática transversal a todas as outras, a ser estimulada concomitantemente à sua realização. Noutras palavras, produzir e compreender textos (orais ou escritos) deve se dar na razão exata da análise e da reflexão sobre o fenômeno da linguagem, entendida enquanto evento sociointerativo.

Segundo os PCNs (Brasil, 1997, p. 53), a análise e a reflexão sobre a língua apoiam-se em dois fatores:

- a capacidade humana de refletir e analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem;
- a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

Desses dois fatores decorrem, respectivamente, as **atividades epilinguísticas** e as **atividades metalinguísticas**. As primeiras consistem na reflexão voltada para o uso, e as praticamos cotidianamente, mesmo sem nos dar conta disso: quando perguntamos, por exemplo, “o que você quis dizer?” ou quando nos corrigimos, substituindo uma palavra por outra que melhor expresse nossa ideia. Estamos continuamente comentando, debatendo, discutindo, avaliando, criticando, elogiando etc. a língua que falamos e a que os outros falam (Bagno, 2014). Nesses casos, não estamos interessados em categorizar ou classificar os fatos da língua, mas em compreender o seu funcionamento em contextos reais de uso. Ou seja, usar a língua intuitivamente para falar da língua.

As atividades metalinguísticas, por sua vez, relacionam-se com a descrição e categorização dos elementos linguísticos gramaticalmente sistematizados. A metalinguagem serve à identificação de regularidades de aspectos da língua, fornecendo-nos termos com os quais podemos nos referir a elas. Assim é que nomeamos os substantivos, os adjetivos, os objetos diretos, os verbos transitivos diretos e indiretos, as orações subordinadas etc.

Aqui instala-se o nó do ensino tradicional de Língua Portuguesa, debruçado quase exclusivamente sobre as atividades metalinguísticas. Desperdiça-se, desse modo, a criação de condições para a compreensão e produção de textos, já que o conhecimento da classificação gramatical, por si só, não é garantia para a formação de sujeitos letrados, capazes de se comunicar significativamente em interações verbais. Cabe ressaltar que, segundo os PCNs, “as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação”, de modo a favorecer a consciência e o controle da própria produção linguística, para que então se introduzam “progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística” (Brasil, 1997, p. 31).

A BNCC (Brasil, 2015, p. 80), por seu turno, estabelece que a reflexão e análise linguística

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.

Assim, prossegue o documento,

[...] as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (Brasil, 2015, p. 81).

Atividades dessa natureza são primordiais para desenvolver o letramento, não devendo, cabe reiterar, separá-las das práticas de leitura e escrita, mas entendê-las como processos mutuamente implicados.

## UNIDADE 3

### 3. A LINGUÍSTICA DO TEXTO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

#### INTRODUÇÃO

Na Unidade anterior, passamos em vista as práticas de linguagem a serem fomentadas no ensino de Língua Portuguesa, seguindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em consonância com os documentos oficiais e com o estado atual da reflexão teórica sobre o ensino de língua materna, insistimos na centralidade do texto como categoria catalisadora de todas as práticas de linguagem, orais ou escritas. Sendo assim, cumpre lançarmos agora um olhar mais detalhado sobre o que é um texto, as propriedades necessárias para que ele seja chamado como tal e as implicações pedagógicas consequentes de sua adoção enquanto eixo central do ensino.

Nos últimos 60 anos, o esforço conceitual dedicado ao texto tem sido tão destacado que se criou em torno dele um ramo dos estudos linguísticos, denominado **Linguística Textual** (ou **Teoria do Texto**). Segundo Ana Christina Bentes (2001), pode-se dividir o desenvolvimento da LT em três momentos nos quais as preocupações teóricas apresentaram variações significativas:

- em um primeiro momento, dedicou-se à **análise transfrástica**, com o interesse de explicar fenômenos que as teorias sintáticas e/ou semânticas limitadas ao nível da frase eram incapazes de esclarecer. Partia-se, assim, da frase para o texto, em busca de uma unidade de sentido estabelecida por elementos de referência como conectivos e pronomes. Dentre as noções de texto em voga nesse estágio da LT, havia a de Harweg: “uma sequência pronominal ininterrupta” (p. 247); e a de Isenberg: uma “sequência coerente de enunciados” (p. 247).
- num segundo momento, passou-se à construção de **gramáticas do texto**, comprometidas em evidenciar que o texto não era uma simples soma dos significados das frases que o constituem, pois o leitor atua de maneira decisiva construindo relações entre elas a partir de seu conhecimento intuitivo da língua, chamada de competência textual. Como se vê, trata-se de uma fase influenciada pelos postulados do Gerativismo (cf. Unidade 1). Tais gramáticas textuais defendiam uma noção de texto como sistema uniforme, estável e abstrato, formalmente construído, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetiva.
- no terceiro momento (ainda em vigor), em contraposição às ambições das gramáticas do texto, o foco voltou-se para o funcionamento, a produção e a compreensão de **textos em uso**. Ganham primazia, portanto, o contexto pragmático em que se dá o texto, partindo deste para o **contexto** de sua realização, entendido como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos. Nessa etapa de teorização da LT, texto

e discurso já não se desassociam, isto é, produto e processo de comunicação são vistos como duas faces do mesmo fenômeno, dentro de uma perspectiva funcionalista, pragmática e interacionista.

O percurso histórico que resumimos acima nos leva à **definição de LT** como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e reconstrução de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (Marcuschi, 2008, p. 73). Tendo em vista que dirigimos nossa discussão ao longo deste trabalho pela perspectiva lançada no estágio atual da LT, cumpre recorrermos a três noções de texto que a complementem e nos sirvam de paradigma no ensino de Língua Portuguesa.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 72), “o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Ou seja, não há texto sem historicidade nem relação com os fenômenos sociais que o circundam. Nesse sentido, segue Marcuschi (2008, p. 72, grifo do autor), ele é “(re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela ‘refrata’ o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele *refrata o mundo* na medida em que o reordena e reconstrói”. Daí que seja um “tecido estruturado, uma entidade significativa de comunicação e um artefato sócio-histórico” (Marcuschi, 2008, p. 72).

Outra definição, esta mais operacional, é a de João Wanderley Geraldi (1997, p. 100), para quem

[...] um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o **outro**; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a **publicado** é o sentido de **destinação a**, já que um autor isolado, para quem o **outro** inexistia, não produz textos.

Embora Geraldi se reporte apenas aos **textos verbais**, cabe frisar que, para nossos fins, os textos também poderão se dar em **sistemas multissemióticos**, envolvendo imagens estáticas ou em movimento, cores, símbolos etc., na direção do que preconiza a BNCC e da perspectiva dos **multiletramentos** contemplada na Unidade 1. Assim, os textos a serem trabalhados poderão ser tanto uma carta quanto uma charge, uma parlenda ou um almanaque, um poema ou uma pintura, desde que favoreçam a utilização de

[...] diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2015, p. 65).

De volta à definição de Geraldi, podemos destacar que o texto verbal tem certas características como o encadeamento linguístico sugerido pelo termo “sequência”, que entenderemos aqui como a coesão textual; a coerência, como processo de construção de significados intra e extratextual; a unidade e o caráter definitivo, que pressupõem todo o trabalho de escrita e reescrita, em rascunhos, para se chegar ao texto “acabado e definitivo”, sempre relativo, pois novas intervenções do autor sempre se manterão em aberto; a destinação a um leitor, real ou imaginário, que dá sentido ao texto, de onde assoma a importância que a **publicação** tem para o conceito proposto por Geraldi: o texto demanda um outro (leitor/ouvinte/espectador) que o recepcione e dele faça emergir os sentidos previstos ou inesperados ao próprio autor.

Enfim, uma terceira formulação, que em certa medida condensa as outras duas, nos é fornecida por Luiz Carlos Travaglia (2009, p. 67, grifo do autor):

O **texto** será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Entramos aqui com mais clareza no aspecto interacional do texto, cumprindo funções comunicativas socialmente reconhecíveis. Dito isto, concentrar-nos-emos a seguir em algumas das propriedades internas e externas da construção do texto verbal, acompanhando as repercussões de seu uso no ensino de Língua Portuguesa.

## **GÊNEROS TEXTUAIS**

Não é simples chegar a uma formulação definitiva e inequívoca de gêneros textuais, ainda que intuitivamente lidemos com eles em nosso dia a dia, tanto na função de produtores quanto na de receptores. Podemos começar reiterando uma proposição já levantada na Unidade 1: todo texto se materializa numa determinada forma, de acordo com certa função interativa, devendo, portanto, corresponder estruturalmente a ela. Essa forma de dizer, mais ou menos estabilizada em função do contexto comunicativo, é o que chamamos de **gêneros textuais**.

Uma breve lista dos gêneros que circulam socialmente mostrará em que medida estamos habituados a eles:

- ✓ notícia, curriculum vitae, receita, bula, poema, prece, boletim de ocorrência, anúncio, aviso, projeto, dissertação, instrução de uso, carta, convite, editorial, artigo de opinião, horóscopo, provérbio, charada, cardápio, conto, romance, crônica, e-mail, resumo, resenha,

recibo, entrevista, piada, atestado, ata, estatuto, regulamento, ofício, intimação, roteiro turístico, relatório, mandado, procuração, edital, trava-língua etc.

Essa relação, embora extremamente reduzida, demonstra a variedade das funções que os textos cumprem nas interações sociais, precisando formalizar-se em modelos adequados a elas. Irlandé Antunes (2009, p. 210, grifo da autora) afirma que os gêneros “supõem regularidades que não se limitam **ao que é dito**, mas que especificam **um modo próprio de dizer**”. Desse modo, implicam uma estabilização formal materializada em características composicionais comuns, o que não significa, porém, que não haja variações na produção de gêneros específicos.

Segundo Travaglia (2007), os gêneros atendem a cinco parâmetros:

**a) Conteúdo temático**

Refere-se ao que se espera que seja dito em determinado gênero, isto é, às informações que ele provavelmente trará. Por exemplo, os gêneros convite, convocação, intimação, notificação têm o objetivo de chamar, solicitar a presença de alguém em determinado espaço ou evento (festa, conferência, reunião, diretoria, delegacia, assembleia etc.), com um determinado fim (divertir-se, instruir-se, prestar depoimento, participar em processos decisórios etc.). Por sua vez, gêneros como a reportagem visam transmitir uma informação; artigos científicos divulgam resultados de pesquisas acadêmicas; bulas de remédio trazem a composição do medicamento, sua posologia e contraindicações, e assim sucessivamente.

**b) Estrutura composicional**

Este diz respeito à estrutura do texto, à disposição em parágrafos, versos, às divisões internas à narrativa de um romance. Certos gêneros possuem maior rigidez quanto à sua estrutura composicional, como acontece com a carta, dividida em: a) local e data; b) vocativo; saudação / introdução; d) corpo; e) despedida; f) assinatura; g) pós-escrito. No caso do soneto, uma forma fixa de poema, teremos necessariamente quatorze versos, distribuídos em duas quadras e dois tercetos. A dimensão é ainda um aspecto que pode influir na estrutura composicional: espera-se que uma piada seja breve, concisa, mas que um romance seja longo, ainda que não se possa determinar ou restringir com precisão o seu tamanho (há romances de 150 páginas e outros de 800). Por outro lado, contos, fábulas e parábolas são curtos, condensando ao máximo as ações narradas. No caso de textos multissemióticos, entram em jogo ainda as diversas linguagens que podem comparecer decisivamente em sua estrutura composicional: a

telenovela serve-se da palavra, mas também do audiovisual, assim como videoclipe musical e o filme; a tirinha compõe-se de palavras e de imagens estáticas, assim como as histórias em quadrinhos. Há gêneros que usam a palavra escrita, como a tese de doutorado, e outros que utilizam a palavra falada, como o telejornal.

**c) Objetivos e funções sociocomunicativas**

Nem sempre os objetivos e funções sociocomunicativas de um gênero são claramente definíveis. Qual seria, por exemplo, o objetivo de um poema? Certamente ele variará conforme as intenções do produtor e do receptor, mudando historicamente. Outros, no entanto, têm objetivos e funções mais estáveis, como o aviso, o comunicado, o edital (dar conhecimento de algo a alguém); atestado, certidão, certificado, declaração (dar fé pública a alguma atividade); petição, memorial, requerimento, abaixo-assinado, requisição, solicitação (pedir, solicitar algo a alguém).

**d) Características da superfície linguística**

Chamadas também de estilo, as características da superfície linguística são os elementos composicionais da sequência linguística, tanto no plano da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) quanto no nível lexical, frasal, textual.

**e) Condições de produção**

Estas, por fim, referem-se a **quem produz, para quem, quando, onde** (geralmente, em um contexto institucional, como escola, empresa, associação de moradores, universidade etc.) e ao **suporte**. O critério **quem produz** inclui o indivíduo em si (ocupando um lugar social) e a comunidade discursiva, ou esfera de ação social, ou formação social na qual se insere. A comunidade discursiva é importante porque os gêneros são aqueles que circulam e funcionam em determinada sociedade. Igualmente importante é saber quem exatamente produz, qual é o autor do texto materializado naquele gênero, na medida em que essa informação já nos transmite certas expectativas sobre o texto. Em vários contextos, o autor já pressupõe o leitor, o **para quem**. Este poderá pressupor um registro mais formal (como um juiz) ou mais informal (como o leitor de histórias em quadrinhos). O suporte, por sua vez, é o espaço-objeto que comporta o texto, que lhe confere materialidade. Certos gêneros só podem se materializar em determinados suportes, como é o caso do e-mail, que se produz e recebe em meio digital, através da rede mundial de computadores; ou então o filme, que

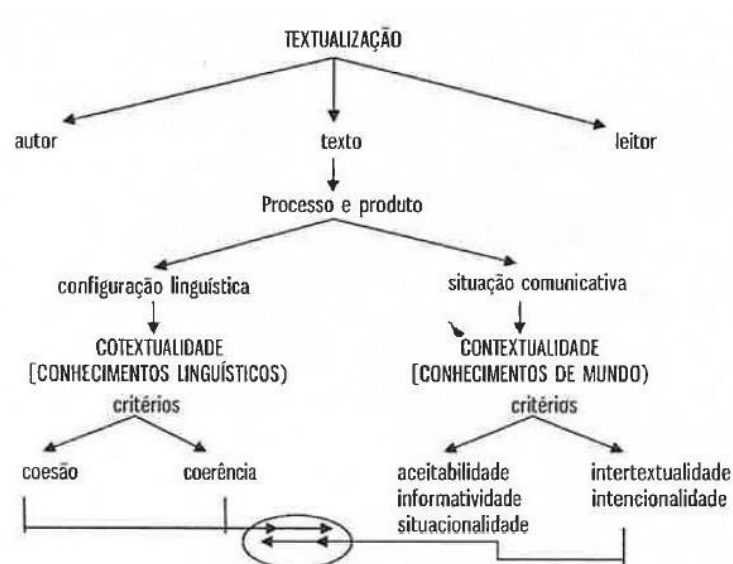
primeiramente tinha como suporte exclusivo a superfície de celulose de mesmo nome, e que atualmente, também se exibe em suportes digitais.

Como vemos, o trabalho com os gêneros textuais é de suma importância para o ensino de língua materna, pois proporciona um vasto campo de atividades discursivas a serem explorados pelos alunos. Quando visto sob a perspectiva dos gêneros, os textos ganham historicidade, surgindo na cena das interações sociais enquanto produtos situados, não mais como exercícios artificiais e descontextualizados. Por isso, são aliados de primeira hora na educação para o letramento, capaz de formar sujeitos capazes de lidar com os mais variados textos em seus contextos de produção.

## CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE

**Textualidade** é o termo que se refere às **relações cotextuais e contextuais** existentes em qualquer texto verbal, dando a ele um ou mais sentidos a partir de seus elementos linguísticos e extralinguísticos. Essas relações são regidas por alguns critérios gerais, como se pode ver no esquema proposto por Marcuschi (2008, p. 96):

**Figura 4:** Critérios de textualidade



**Fonte:** Marcuschi (2008, p. 96).

Nesta seção, daremos ênfase aos critérios contextuais, relacionados à situação comunicativa e aos conhecimentos de mundo: **intencionalidade**, **aceitabilidade**,

**situacionalidade, intertextualidade e informatividade**, para, posteriormente, observarmos os critérios cotextuais da coesão e da coerência.

O critério da **intencionalidade** diz respeito ao produtor do texto, considerando as intenções que o terão motivado ao escrevê-lo. É comum perguntarmos, ao lermos um texto, sobretudo se ele for literário: o que o autor quis dizer? Essa pergunta geralmente é provocada por dificuldades de compreensão surgidas na leitura, mas, como ressalva Marcuschi (2008), resta saber se ela se dirige à intencionalidade do autor ou aos conteúdos transmitidos pelo texto.

No campo dos estudos literários, o debate suscitado pela intencionalidade é vasto e espinhoso, dando origem a posturas mais afinadas com o autor e outras mais afinadas com o texto. Subjaz à questão uma pergunta: o autor é plenamente consciente daquilo que diz ou, pelo contrário, o texto fala por si, encontrando no leitor sentidos imprevistos ou mesmo indesejados pelo autor? A posição mais aceita, nessa seara, é a de que no texto literário devemos procurar a intenção da obra, ao invés de uma intenção do autor, que não pode ser estabilizada num discurso de alta voltagem metafórica.

De todo modo, os textos com os quais lidamos cotidianamente preservam intenções (argumentar, emocionar, informar etc.), esperando com elas provocar esta ou aquela reação no leitor. Se, por exemplo, diante da placa “puxe”, afixada em uma porta, o leitor a empurrar, certamente a intenção foi ali ignorada. O trabalho com textos na escola deve estar atento a esse critério de textualidade, levando o aluno a planejar a sua produção de acordo com uma intenção clara e definida, que dependerá do leitor a que se destinará, ainda que idealmente.

A **aceitabilidade**, por sua vez, é um critério ligado ao receptor (leitor/ouvinte), que o aceitará como uma unidade de sentido coerente e coesa, interpretável e significativa. Marcuschi ressalva que a aceitabilidade está relacionada não só à gramaticalidade do texto, mas ao contexto pragmático em que ele se realiza.

Já o critério da **situacionalidade** refere-se à relação que fazemos entre o evento textual e a situação social, cultural, ambiental etc. em que ele ocorre. Ela orienta tanto a interpretação quanto a produção, sendo indispensável a uma comunicação eficiente e produtiva. Pensemos, por exemplo, numa apresentação oral em um seminário que se dê na forma de *standup comedy*: haverá uma óbvia inadequação ao contexto e aos interlocutores. Daí que a situacionalidade seja um critério de adequação textual, que extrapola a simples contextualidade, tornando-o relevante e, conseqüentemente, aceitável.

Por sua vez, a **intertextualidade** concerne às relações entre determinado texto e outros textos relevantes com que se tomou contato anteriormente. Como explica Marcuschi (2008, p. 129), “há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário”. Relações estas que podem ser implícitas ou explícitas.

Evidenciar, junto aos alunos, o caráter intertextual dos textos que leem e produzem é uma medida importante para que tenham consciência da reciprocidade entre escrita e leitura, bem como do trânsito dos discursos, em permanente dialogicidade. O princípio de fundo aqui é: nenhum texto é absolutamente original ou inovador, mas parte de um já dito. Saber escolher os intertextos de nossa produção é procedimento fundamental para chegarmos a um produto significativo, situado e relevante.

Por fim, a **informatividade** prende-se com os conteúdos transmitidos em um dado texto. Esse critério é muito importante, porque ninguém escreve para não dizer nada. Trabalhá-lo na leitura e produção textual em sala de aula oportuniza uma perspectiva orientada pela relevância do que se diz, bem como pela responsabilidade da palavra, que deve ser usada de maneira democrática, cívica e crítica.

## COESÃO

A **coesão** é um dos dois critérios cotextuais relacionados aos conhecimentos linguísticos. Por meio dela, estabelecem-se as conexões entre partes do texto, de modo referencial (através de elementos predominantemente semânticos) e sequencial (através de conectivos). Tal conexão permite que o texto possua uma linearidade, adquirindo princípio, meio e fim claramente identificáveis, ao invés de se perder num conjunto desarticulado de frases cuja sequência não se possa acompanhar racionalmente. Por isso, há autores para os quais coesão e coerência são indistinguíveis.

Ora, a coesão é uma propriedade de todo discurso, como aponta Irandé Antunes (2005). Mesmo em nossas interações orais cotidianas, não falamos frases soltas, mas as encadeamos de modo a nos fazer entender. Um segmento dá continuidade a outro, uma palavra complementa a outra. Por isso, pedir aos alunos que escrevam frases isoladas é um contrassenso à sua própria experiência com a língua que fala.

No texto escrito, essa relação coesiva vai da palavra à frase, desta à oração, desta ao período, do período ao parágrafo. É ela a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (Antunes, 2005, p.

47). Ou seja, a coesão é o fio que tece a tessitura do texto, unindo as pontas das ideias e formando a continuidade necessária à formação da imagem final. Lembremos, a propósito, que a origem etimológica de “texto” é exatamente *texere*, do latim, a mesma raiz de “tecer”, “tecido”, “tessitura”.

Esse laço construído pela coesão não se dá exclusivamente no plano linguístico. Ele revela, com efeito, as ligações conceituais subjacentes e as intenções pretendidas, pois “o que a gente diz precisa ter sentido. E, para que tenha sentido o que a gente diz, as palavras devem estar interligadas; os períodos, os parágrafos devem estar encadeados” (Antunes, 2005, p. 48). É, portanto, no fluxo dos encadeamentos coesivos que apreendemos os sentidos e os transmitimos.

Antunes (2005) distingue entre **relações**, **procedimentos** e **recursos** de coesão. As relações se dão por:

- ✓ **reiteração**, quando retomam-se elementos já ditos ou antecipam-se segmentos subsequentes;
- ✓ **associação**, que estabelece a contiguidade semântica entre as palavras do texto, ou seja, é responsável pela sua unidade vocabular;
- ✓ **conexão**, que ocorre pela ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos.

Os **procedimentos** responsáveis pelas relações, por sua vez, são:

- ✓ **repetição;**
- ✓ **substituição;**
- ✓ **seleção lexical;**
- ✓ **conexão sintático-semântica.**

Já os **recursos** da coesão correspondem às operações práticas pelas quais os procedimentos se efetivam. Os da repetição delimitam-se em:

- ✓ **paráfrase;**
- ✓ **paralelismo;**
- ✓ **a repetição propriamente dita de uma palavra ou de uma expressão.**

Os recursos da substituição são:

- ✓ **substituição gramatical;**
- ✓ **substituição lexical;**
- ✓ **retomada por elipse.**

## COERÊNCIA

Conforme Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia (2022), a **coerência textual** é a responsável direta pelos processos de significação do texto, isto é, ela permite que este faça sentido para os leitores/ouvintes, atuando como um princípio de inteligibilidade relacionado à situação de comunicação e aos recursos interpretativos de que se dispõe para chegar ao sentido do texto. Por isso, ela se caracteriza como uma **atividade interpretativa**, praticada pelo receptor, embora também dependa do escritor/falante para se constituir.

Assim como a coesão, a coerência é um processo globalizante e unificador, que “amarra” os conteúdos e ideias do texto, de modo que ele resulte num todo semanticamente reconhecível. Vejamos, a esse respeito, a sentença a seguir:

- a) Maria tinha lavado a roupa quando chegamos, mas ainda estava lavando a roupa.

Koch e Travaglia (2022) utilizam esse exemplo para demonstrar o caráter globalizante da coerência, pois, apesar de cada uma de suas partes possuir um sentido, é praticamente impossível estabelecer relação semântica entre as duas afirmações, que se contradizem, referindo uma atividade como acabada (“Maria tinha lavado a roupa quando chegamos”) e não acabada, ao mesmo tempo (“mas ainda estava lavando a roupa”).

Pensemos, ainda, no exemplo a seguir, também fornecido pelos autores:

- b) João não foi à aula, entretanto estava doente.

Nesse caso, a conexão entre os dois segmentos se torna incoerente pela introdução da adversativa “entretanto”, que estabelece uma oposição entre “João não foi à aula” e “estava doente”, quando o esperado seria que entre ambas houvesse uma relação de causa e efeito. Notamos, portanto, que a coerência também parte dos conhecimentos partilhados entre os interlocutores no contexto da interação verbal.

Outra forma de compreendermos a coerência, segundo Koch e Travaglia (2022), diz respeito não só aos conteúdos semânticos, mas às implicações pragmáticas dos **atos de fala**, isto

é, as ações que realizamos ao falar (jurar, ordenar, pedir, advertir, ameaçar etc.). É o que podemos perceber no diálogo abaixo:

- c) A: O telefone!  
B: Estou no banho!  
A: Certo.

Esse diálogo só terá coerência, isto é, só fará sentido se compreendermos os atos de fala que cada enunciado realiza: quando A diz “O telefone!”, B entende isso como um pedido para que atenda o telefone (“O telefone está tocando, você pode atender?”), ao que responde “Estou no banho!”, como justificativa para o fato de que não poderá realizar a solicitação de A (“Estou no banho, por isso não posso atender”). Então, A aceita a justificativa e se dispõe a realizar a tarefa (“Certo. Eu atendo”).

Koch e Travaglia (2022, p. 24) argumentam, nesse sentido, que a coerência se dá numa “**continuidade de sentidos** entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto”. Essa continuidade configura uma **coesão conceitual** entre os elementos do texto por meio de processos cognitivos operados pelo produtor e pelo receptor, dependendo não só de relações lógicas, mas também dos fatores socioculturais e intersubjetivos. O resultado dessa continuidade é o chamado **tópico discursivo**, ou o tema de que se fala no texto verbal. Assim, podemos dizer que a coerência é o processo pelo qual se forma e se preserva o tópico discursivo, numa colaboração sociocognitiva entre escritor/falante e leitor/ouvinte.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Língua, ensino e cidadania. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 15, p. 49-54, jan./jul. 2001.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico (o que é, como se faz)*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARISTÓTELES. *De anima*. Apresentação, tradução e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- BAGNO, M. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, M. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, jul./dez. 2003.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2014.
- CASTILHO, A.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.
- CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2022.
- CEZARIO, Maria Maura; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2022, p. 207-216.

- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- CLASTRES, P. *A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios guarani*. Campinas: Papirus, 1990.
- CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2022.
- CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2022.
- DEMO, P. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FRANÇA, A. I.; FERRARI, L.; MAIA, M. *A linguística no século XXI: convergência e divergências no estudo da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 81. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica*, v. 9, p. 119-145, jan./dez. 1997.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PERES, E. P. De “vossa mercê” a “cê”: os processos de uma mudança em curso. Vitória, *(Con)Textos Linguísticos*, n. 1, p. 155-168, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/5100/3832/0>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- PLATÃO. *Fédon*. Trad. Anderson de Paula Borges. Petrópolis: Vozes, 2022.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTOS, Y. L. *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*. São Paulo: Todavia, 2022.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa*, São

Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

## **SOBRE O AUTOR**

### **João Paulo Cardoso Alves**

Graduado em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e mestre em Letras (Estudos Literários) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da mesma instituição. Atualmente, cursa o doutorado em Letras e Artes no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas (PPGLA/UEA), em que desenvolve pesquisa sobre a poesia de Luiz Bacellar. Atuou, em 2022, na licenciatura em Pedagogia do Campo, no Núcleo de Ensino Superior (Nesmau) de Maués.