



TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE: A PROPOSAL FOR METHODOLOGICAL INTEGRATION

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO METODOLÓGICA

Clodoaldo Sanches Fofano (UENF) ¹ , Sinthia Moreira Silva (UENF) ² , Eliana Crispim França Luquetti (UENF) ³ ,

Abstract - Portuguese language instruction should expand students' reading and writing skills across diverse social contexts through the process of letramento (literacy in the sense of social practice). This development is a lifelong process, spanning from basic education to higher education. The application of these skills in various social contexts constitutes letramento, a concept that encompasses far more than merely mastering reading and writing. Accordingly, the general objective of this study is to present a pedagogical proposal essential for fostering a literate individual through meaningful methodologies in Portuguese language teaching. Methodologically, this article is a qualitative, bibliographic study grounded in a theoretical framework relevant to the subject matter. It also adopts a methodological approach by integrating existing concepts from four fields of knowledge to contribute to Portuguese language instruction in schools. To expand reading and writing skills through the proposed pedagogical framework, the classroom environment must facilitate the study of grammar via textual genres. Furthermore, the language should be studied by incorporating variationist theory to foster linguistic competence in communicative activities. Reading and text comprehension should be developed through intertextual relationships, serving as a means to facilitate both understanding and text production. Finally, reading and writing skills should be cultivated through interdisciplinary approaches that stimulate reasoning, scientific thinking, and communicative competence, thereby shaping an ideal reader.

Keywords: Portuguese language teaching; reading and writing skills; meaningful methodologies; literate subject.

Resumo - O ensino de Língua Portuguesa (LP) deve ampliar no aluno habilidades de leitura e escrita em contextos diversos da sociedade por meio do letramento. Esse desenvolvimento faz parte da vida das pessoas desde a educação básica até a educação superior. Tais habilidades articuladas em contextos diversos da sociedade é chamada de letramento, que significa bem mais do que dominar a leitura e escrita. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é apresentar uma proposta pedagógica indispensável para a formação do sujeito letrado a partir de metodologias significativas no ensino de LP. Metodologicamente, este artigo configura-se como pesquisa qualitativa de base bibliográfica com a utilização de um referencial teórico pertinente à temática em questão. Mas também metodológica quando propomos a integração de conceitos já existentes em quatro áreas do conhecimento a fim de contribuir com o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Para alcançar a ampliação de habilidades de leitura e escrita por meio da proposta pedagógica sugerida, constatamos que o ambiente da sala de aula deve favorecer o estudo da gramática da língua por intermédio dos gêneros textuais. Além

¹Doutor no Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

²Doutora no Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

³Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

de estudar a língua levando em consideração a teoria variacionista como instrumento de produção de competência linguística em atividades comunicativas. Mas também desenvolver a leitura e compreensão de textos por intermédio das relações intertextuais, como atividade facilitadora de compreensão e produção textual. E cultivar habilidades de leitura e escrita atreladas a propostas interdisciplinares que despertem o raciocínio, a forma de pensar científica, a competência comunicativa na formação de um leitor modelo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; habilidades de leitura e escrita; metodologias significativas; sujeito letrado.

Introdução

O ensino de LP tem sido uma preocupação constante que além de possibilitar ao aluno habilidades de leitura e escrita, tal prática gera uma grande responsabilidade, porque o sucesso dessa atividade acompanhará a vida do indivíduo em experiências presentes em outras esferas da sociedade, em tempos variados. Sendo assim, devemos atentar para a formação docente, juntamente com a do aluno como atividades político-social da escola. Nesse sentido, faz-se necessário buscar respostas que justifiquem ensinar LP aos falantes nativos dessa língua para a ampliação da consciência de que o desenvolvimento global de uma comunidade está relacionado com as condições de letramento desse grupo.

O presente artigo tem como objetivo geral apresentar uma proposta pedagógica indispensável para a formação do sujeito letrado a partir de metodologias significativas no ensino de LP. E como objetivos específicos pretendemos: 1) destacar o estudo da gramática da língua por intermédio dos gêneros textuais. 2) apontar a teoria variacionista como instrumento de produção de competência linguística em atividades comunicativas. 3) sugerir a comparação de textos como promoção de relações intertextuais, atividade facilitadora de compreensão e produção textual. 4) indicar a abordagem de habilidades de leitura e escrita atrelada a propostas interdisciplinares que despertem o raciocínio, a forma de pensar científica, a competência comunicativa na formação de um leitor letrado. Para alcançar tais objetivos, levantamos a seguinte questão-problema norteadora desta pesquisa: De que forma uma proposta pedagógica pode favorecer a formação do sujeito letrado a partir de metodologias significativas no ensino de LP?

A metodologia empregada neste estudo foi pesquisa qualitativa de base bibliográfica, que se constituiu de acervo científico de contribuições sobre o determinado tema. Fundamentada, em especial, em autores que abordam o estudo da gramática da língua por meio de textos como Antunes (2003, 2007), Silva (2005) e Travaglia (2009). Além dos estudiosos da teoria variacionista como Bagno (2003), Calvet (2002) e Mendes (2015). Mas também de autores que discutem questões relativas ao intertexto como Bentes (2001), Koch (2018) e Marcuschi (2008). Por fim, autores que abordam o fenômeno da interdisciplinaridade como Fazenda (2017), Japiassu (1976) e Hernández (1998). De posse desse material, são estabelecidas considerações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa que se configura como produto inédito quando propomos a integração destas metodologias.

O ensino de LP a partir de metodologias significativas torna-se relevante perante a necessidade que falantes nativos de sua língua materna têm para a ampliação da consciência de que o desenvolvimento global de uma comunidade está relacionado com as condições de letramento desse grupo. Para tanto, é importante que o núcleo de trabalho da área de LP seja eficiente não somente na teoria, mas também com metodologias significativas. Para isso, as atividades desenvolvidas na escola com a língua devem focalizar o contexto de compreensão, análise e produção textual.

Este artigo é composto por quatro seções: A primeira destaca o estudo da gramática da LP por intermédio dos gêneros textuais. A segunda aponta a teoria variacionista como instrumento de produ-

ção de competência linguística em atividades comunicativas. A terceira sugere a comparação de textos que promova relações intertextuais como atividade facilitadora de compreensão e produção textual. A quarta indica a abordagem de habilidades de leitura e escrita atrelada a propostas interdisciplinares que despertem o raciocínio, a forma de pensar científica, a competência comunicativa na formação de um leitor letrado.

1 O estudo da gramática da LP por intermédio dos gêneros textuais

O ensino de gramática que preconiza nomenclaturas e classificação metalinguísticas técnicas de unidades da língua é insuficiente para que o aluno adquira domínio do uso da língua em relação à leitura e escrita dos mais variados gêneros textuais (Antunes, 2007). De tal modo, a escola perde tempo com aplicação dessas atividades, enquanto que o ensino da gramática por intermédio de textos fica de lado. O ensino de LP precisa apresentar como prioridade funções sociais da língua, de forma que trabalhe com a prática produtiva da gramática, com a intenção de buscar a ampliação do letramento linguístico por meio de efeitos práticos de uso da língua. Para Silva, ao traduzir o linguista francês Alain Rey:

Não se trata de recusar toda norma – nenhuma sociedade passa sem isso – mas sim de supervisionar a sua construção pela análise científica e compreender a atividade normativa, isto é, de modificá-la como um setor da prática social menos inocente do que parece (Silva, 2005, p. 9).

Por conseguinte, não devemos conceber o ensino de LP sem considerar a gramática, uma vez que todo falante tem conhecimento da gramática da sua língua, já que não se pode falar ou escrever sem tal conhecimento fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Até para fazer as combinações entre palavras, frases e períodos em textos, a fim de se expressar de forma clara para ser compreendido. Ao mesmo tempo, precisamos considerar que a língua como um sistema formado por um conjunto de signos e símbolos heterogêneos é composta também de léxico, composição de textos, situação de interação com conhecimento real de mundo, normas de textualização e conhecimento dos preceitos sociais de uso da língua. Sendo assim, a gramática não constitui o único elemento de formação da língua, muito menos o mais importante. Apesar de gozar de um lugar de importância. Afirma Antunes,

As pessoas, quando falam, não têm liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem tem a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua própria gramática, tem seu conjunto de regras, independente do prestígio social ou de nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática (Antunes, 2003, p. 85).

Portanto, percebemos que o trabalho com a gramática tem papel garantido no ensino de LP, principalmente para refletir as diversidades linguísticas, sejam geográficas, sociais ou de registros. Essa importância é um fator que contribuiu para justificar por que ensinar gramática para um falante de língua materna. Nesse sentido, podemos afirmar que a gramática apresenta uma função sociognitiva, possibilitando melhor desenvoltura comunicativa, sem que o falante tenha que explicar os usos gramaticais, contudo se faça entendido dentro do que pretende comunicar. Por outro lado, quando pensamos no ensino da gramática, necessitamos compreender que tal atividade deve ocorrer por meio de uma multiplicidade de textos, sem considerar o tamanho ou função social exercida. Assim, levamos

em consideração que não é suficiente o domínio de regras gramaticais para falar, ler e escrever com desenvoltura. No entendimento de Antunes,

SE LÍNGUA E GRAMÁTICA não se equivalem, saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz. De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se saber ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros textuais, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada (Antunes, 2007, p. 53).

O Dessa maneira, a produção de variados gêneros textuais exige muito mais do que propriedades gramaticais. Tais conhecimentos são apenas parte do processo que o sujeito necessita dominar para alcançar eficácia no desenvolvimento de tal atividade. Sendo assim, dar importância somente ao conhecimento gramatical, torna-se uma concepção simplificada do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Equivale pensar que a gramática corresponde à língua. Logo, professores que acreditam dessa forma, concentram seus trabalhos em aplicações de atividades somente em aulas de gramática para o desempenho de produção de textos. Pensam que tais práticas serão satisfatórias para atender necessidade dos alunos na construção de textos lidos e falados, na interação pública em sociedade. Desse modo, o professor está se preocupando tão somente com o uso da língua formal e o uso da norma-padrão⁴ como variante de prestígio social.

Quando Travaglia propõe os objetivos do ensino de língua materna, o estudioso estabelece algumas competências, dentre elas, vale destacar a competência textual, sendo definida como atividade que, em situações de interação comunicativa, contribui para a construção e compreensão de um texto, considerado bem organizado, apropriando-se de capacidades textuais fundamentais. Para essa abordagem, o linguista por meio de capacidades adquiridas nas aulas de língua materna sobre usos da língua na produção de textos, cita Charolles, para destacar: 1) capacidade formativa – favorece o aluno avaliar a estrutura de formação do texto, de maneira que reconheça na estrutura linguística características que contribuiriam para a constituição de um texto; 2) capacidade transformativa – possibilita aos alunos a modificação do texto, com variadas intenções, podendo parafrasear, resumir, parodiar, etc., e depois avaliar esse processo de modificação, se corresponde ao texto de partida; 3) capacidade qualificativa – permite aos alunos identificarem a tipologia, gênero e, sendo texto literário, qual gênero literário pertence. Cabe salientar que esta última capacidade se relaciona com a capacidade formativa, à proporção que permite ao aluno a produção de textos de tipos variados (Travaglia, 2009).

Diante de tais concepções, percebemos a necessidade do ensino de LP ocorrer por meio de textos literários e não literários, levando em consideração a teoria dos gêneros textuais. De acordo com Marcuschi:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebemos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social [...] somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluídos (Marcuschi, 2008, p. 151).

Tal fato é necessário porque a comunicação acontece por meio de textos pertencentes a um gênero como manifestação verbal e, conseqüentemente, estamos submetidos a esses gêneros. Koch

⁴Doravante, pretendemos esclarecer que existem diferenças conceituais entre norma-padrão e norma culta. A norma-padrão representa o uso prescritivo de uma língua modelo marcado por tempo e espaço como se fosse uma espécie de regulação linguística. A norma culta faz referência ao monitoramento da língua, só que por pessoas escolarizadas, ao considerar algumas variações pertencentes ao português brasileiro, tanto na fala quanto na escrita. Sendo assim, no corpo do texto ou nas citações desta tese, todas as vezes que se remeter à norma-padrão ou norma culta, deve-se entender que se trata do uso da língua conforme orientam os documentos oficiais que regem o ensino de LP, em especial, o mais recente - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) -, que não traz nenhuma definição específica para tais nomenclaturas. Portanto, de acordo com o texto da Base, o domínio da norma-padrão configura-se como requisito para desenvolvimento do letramento linguístico. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. p. 67.

e Elias lembram que os gêneros textuais não são produções individuais, são constituídos em atividades sociocomunicativas e estão sujeitos a mudanças, então, tais composições não são estáticas (Koch; Elias, 2008). Portanto, as atividades humanas de interação social estão relacionadas ao uso da língua que se efetiva por intermédio de uma diversidade de gêneros textuais, que se apresentavam de maneira empobrecida nos manuais de ensino de língua tradicional.

Outro fator intrigante é que os manuais de língua ainda estão se estruturando para dar conta dessa variedade. Nesse sentido, geralmente os gêneros textuais que aparecem em tais materiais são os mais comuns, enquanto que os outros mais novos, na maioria das vezes, acabam servindo apenas de adereço nos estudos da língua. Dentro dessa questão, podemos enquadrar também a necessidade de abordagem dos gêneros orais nos materiais didáticos de língua. Sendo assim, não há gêneros textuais ideais para o ensino de LP que favoreça as interações sociais e o adequado funcionamento da língua. Todos são necessários, perante a função social que desempenham nas experiências de interação dos indivíduos.

2 A teoria variacionista como instrumento de produção de competência linguística em atividades comunicativas

O No entendimento de Antunes influenciado por Labov, “Todas as línguas variam incondicionalmente, de acordo com as diferentes condições da comunidade e do momento em que é falada” (Antunes, 2003, p. 90). Assim, ao pensar dessa maneira, a escola consegue aproximar o aluno das variedades presentes no ensino de LP. Entretanto, por falta de conhecimento científico, chega-se a pensar que a total interação verbal está vinculada à norma-padrão da língua, sem levar em consideração a situação de comunicação, como se a língua fosse morta e homogênea. Sendo assim, acredita-se que deva falar seguindo as regras gramaticais. Na concepção de Antunes,

Tem-se em mente, o mito da língua uniforme, sem variação, sem adequação à situação em que é usada e, lá no fundo, o outro mito de que a norma culta é inerentemente melhor que as outras. No entanto, a ciência lingüística defende que o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso (Antunes, 2007, p. 104).

Portanto, a língua precisa ser adequada a situação de uso. Desse modo, faz-se necessário pensar que existem diferentes situações de interação comunicativa ou comportamentos linguísticos que podem ser assumidos por um usuário da língua. Além disso, a norma-padrão não é a única variante. Cabe destacar que ela é uma variante de prestígio social, apenas. Até porque não “podemos decidir simplesmente sobre o que é de prestígio, ou deixa de ser, mesmo tomando como referência as falas das pessoas consideradas escolarizadas ou letradas” (Antunes, 2003, pp. 95–96). Assim, as outras variantes têm o seu valor dentro de uma funcionalidade contextualizada, então, não devem ser consideradas acidentais, muito menos significar falta de capacidade cognitiva de quem utiliza.

Nesse sentido, a norma-padrão não é absoluta, nem deve ser endeusada, como se fosse melhor do que as outras ou representasse o “bem falar”, como assegura Calvet (2002, p. 68). Assim, a língua é um fator social, ou seja, aprendemos a falar com as pessoas que estão a nossa volta, mas também, heterogênea quando acreditamos que é sujeita a mudanças. Com isso, não se trata de desvalorizar a norma-padrão. Conforme Silvia “[...] a ‘escola transformadora’: ensina o padrão, além das variantes desprestigiadas, em um bidualismo funcional para a transformação da sociedade e não para a assimilação social.” (Silva, 2005, p. 12).

Quando o aluno chega à escola, traz de casa uma variante linguística familiar. Compete à escola expandir esse conhecimento, apresentando ao aluno outras variantes, ou seja, a fluência da linguagem,

como a norma-padrão, com conhecimentos gramaticais que sejam relevantes, a fim de ampliar a capacidade de comunicação dos alunos para a aplicação em textos de variados gêneros. Diante disso, convém esclarecer para o aluno que existem duas ou mais maneiras de transmitir a mesma informação. Na concepção de Mendes, quando cita Labov,

[...] a língua não se “localiza” na mente do falante, mas no seu uso por uma comunidade de falantes. Daí segue que as instituições sobre a gramática de uma língua (instituições essas que todos temos, pensando-se em língua materna) devem ceder lugar às ocorrências, aos dados que as falas das pessoas oferecem (Mendes, 2015, p. 113).

Logo, para o linguista estadunidense, fundador da sociolinguística na década de 1960, a língua apresenta uma concepção social, por isso, podemos assegurar que há uma relação intrínseca entre homem e sociedade quando se pensa em língua, linguagem e teorias variacionistas. Para o sociolinguista, compete a descrição da língua e a tentativa de explicar os sentidos sociais relacionados a diferentes situações comunicativas. Tal fato, enquadra-se dentro do ensino da gramática descritiva que não privilegia o uso formal da língua, mas também não o desqualifica, apenas tenta explicar as línguas como são faladas sem levar em consideração a questão de “erro”. E cabe a gramática normativa (prescritiva) enquadrar os fenômenos linguísticos existentes dentro das regras preestabelecidas. Com isso, podemos refletir em pelo menos dois instrumentos teóricos e diferenças metodológicas quando se pretende ensinar uma língua. Dessa forma, apropriando-se das teorias labovianas, Antunes ressalta que,

Existem situações sociais diferentes; logo deve haver padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas, existem porque as línguas são fatos sociais, situados em um tempo e espaço concreto, com funções definidas (Mendes, 2015, p. 104).

Destarte, tal entendimento necessita se fazer presente em salas de aula quando se pretende ensinar uma língua aos alunos, sem qualquer tipo de julgamento de tais pessoas pela maneira como falam, alerta Calvet (2002). A não ser que os ensinamentos da gramática normativa produzam uma visão equivocada quando se dá muita importância a questão do “erro”, fazendo com que as pessoas se sintam inibidas e, conseqüentemente, calam-se. Esse fato pode justificar certas situações de não permanência na escola, em especial, quando o aluno deixa de frequentar esse ambiente porque não consegue falar, ler e escrever de acordo com as propostas tradicionais estabelecidas pela gramática normativa. Antes de mais nada, a escola deve entender que,

[...] “a língua” como uma “essência” não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas. A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante (Bagno, 2003, p. 18).

Perante essa materialidade da língua, uma das contribuições da sociolinguística foi identificar desvios em relação a norma-padrão nas falas de pessoas com nível superior de escolaridade, principalmente, nos momentos informais. Para Cezario e Voltre “Graças a sua metodologia de análise da língua, a sociolinguística consegue medir o número de ocorrências de uso de uma variante e, sobretudo, fazer previsões sobre as principais tendências de uso em relação a essa variante” (Cezario; Voltre, 2008, p. 142). Tal fato ocorre porque não se tem as mesmas atitudes linguísticas na elite e nas classes trabalhadoras, em Londres ou na Escócia, hoje em dia e cem anos atrás. Assim, inferimos que a língua varia socialmente, geograficamente e historicamente (Calvet, 2002). Sendo assim, a questão da variação linguística nas diferentes situações comunicativas precisa fazer parte dos estudos da LP

nas escolas de forma contextualizada, apresentando as riquezas da língua. De maneira que os alunos entendam a questão da adequação da linguagem em situações textuais concretas. Segundo Bagno, é papel da escola:

[...] estimular o trabalho com a multiplicidade de gêneros discursivos, conscientizar o aluno da riqueza da variação linguística inerente a qualquer língua viva, fazê-lo reconhecer as instâncias adequadas de uso desta ou daquela variedade, mostrar que as formas “certas” são o produto de uma seleção-exclusão que corresponde às seleções-exclusões que vigoram na organização da sociedade etc (Bagno, 2003, p. 56).

Para tanto, o professor precisa demonstrar quanto é possível o uso de uma variante informal na produção de um texto, seja literário ou não, apesar de nem todo texto literário apresentar variante informal. Tal tendência é recorrente na literatura, em especial a partir do Modernismo, porque a literatura precisa se apropriar desse variacionismo, uma vez que o escritor tem liberdade de se expressar poeticamente na construção dos textos como parte de um projeto político, ideológico e identitário, ou seja, tais ocorrências ultrapassam o campo estético. Mas para se chegar a esse entendimento, o professor deve trabalhar o ensino de LP de maneira contextualizada. Afirmam Antunes,

Numa abordagem contextualizada, a variação normalmente aparece. Porque quem está no comando são pessoas; pessoas heterogêneas. São elas que significam; em frases que estão inseridas em um texto, para alguém; com a finalidade de informar, ou de expressar um pedido ou uma ordem, colher uma informação, apresentar uma justificativa, refutar uma opinião etc. Ou seja, a língua contextualizada inclui pessoas, inclui sujeitos. Sujeitos em muitos pontos, mandantes, com a capacidade para tomar decisões. Por isso mesmo é que existe lugar para a variação linguística e, consequentemente para diferentes normas (Antunes, 2007, pp. 105–106).

Desse modo, o desafio é proporcionar aos alunos atividades contextualizadas que possibilitem competência necessária para identificar e compreender a variação linguística ou as diferentes normas, conforme as condições de comunicação verbal. Tal fato se torna importante porque quanto mais os alunos dominam as variedades linguísticas por meio do ensino de LP, tanto saberão adequá-las nas diversas situações textuais, tornando-se assim, políglotas na própria língua, como sugere Bechara (2001). Assim sendo, os alunos entenderão que não há necessidade de utilizar em todas as situações comunicativas a norma-padrão, apesar de ela ser importante. Essa postura de maturidade denomina-se competência linguística que permite ao aluno compreender que não há língua sem variação, e sim, capacidade para variar de acordo com as condições de efetivação das atividades comunicativas concretas. Ressalta Antunes,

[...] as análises de frases soltas, sem enunciador, sem interlocutor, fora de um tempo e de uma situação cultural concretos, ficariam muito em segundo plano (ou até fora de todos os planos!). Em primeiro plano, deve ficar as análises de textos para entendimento do que foi dito; ou melhor, do que feito com o que foi dito [...] e como isso foi possibilitado, sob que formas linguísticas e sob qual composição textual (Antunes, 2007, p. 108).

Para isso, a escola enfrenta o desafio de ampliar a educação linguística por meio da estima à diversidade durante o ensino de LP proposto por intermédio de textos. Tal proposta equivale enxergar para fora da sala de aula, com desenvolvimento de um trabalho que ultrapasse os muros. De maneira que os alunos não fiquem passando um texto informal, como por exemplo, de uma música, para a norma-padrão, desconstruindo a beleza musical, linguística e cultural do texto, ferindo princípios da sociolinguística.

3 A comparação de textos como promoção de relações intertextuais

A comparação de textos denomina intertexto, de relações intertextuais, ou seja, um trabalho analítico e interpretativo que envolva associações de semelhanças e diferenças entre textos. De tal forma, compreendemos a importância do desenvolvimento dessa metodologia, uma vez que o intertexto constitui um elemento didático de coerência textual, contribuindo para a construção de sentido dos textos. Nesse sentido, cabe ressaltar que algumas avaliações externas, como o PISA, trabalham muito com essa ferramenta de comparação, a fim de medir habilidades leitoras dos alunos. Tal capacidade favorece ao aluno compreender textos com mais profundidade, em seu processo cognitivo, acionando conhecimentos já adquiridos que estão armazenados.

O intertexto é um dos grandes fenômenos que a Linguística Textual tem se dedicado a estudar no texto. Historicamente, o termo intertextualidade está relacionado em sua gênese com o formalismo russo. Portanto, no entendimento de Lobo, foi Tynianov quem “primeiro percebeu o diálogo entre textos dentro do sistema literário [...]”. A ideia de ‘dominante’ foi proposta por Roman Jakobson, [...] ela regulamenta, determina e transforma os seus outros componentes.” (Lobo, 1997, p. 18). Com o propósito de ampliar esse entendimento, Koch, firmando-se em Barthes, declara:

O texto distribui a língua. Uma das suas vias dessa construção é a de permutar textos a fragmentos de textos, que existiriam ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variados, sob formas mais ou menos reconhecíveis (Barthes *apud* Koch (2018, p. 59)).

Influenciada pelo comparativismo literário, Júlia Kristeva como introdutora da percepção da intertextualidade, em 1986 inferiu ao ler a obra “A palavra Poética de Dostoiévski”, um diálogo entre personagens a partir de trocas de vozes e ideias, discutido por Mikhail Bakhtin pelo termo dialogismo. De acordo com Kristeva “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação de um texto em outro” (Kristeva, 1974, p. 64). Nesse sentido, perante tal postulado, compreendemos a importância da teoria do intertexto para a construção e interpretação de textos no ensino de LP mediadas pelo professor.

Em situações variadas de letramento, não percebemos quanto os indivíduos utilizam de relações intertextuais no processo comunicativo e distributivo da língua. Assim, os alunos quando processam algo lido ou ouvido, apropriam-se desse fenômeno para realizar interconexões a fim de construir sentido. Para ratificar tal compreensão, Koch ressalta que:

[...] todo texto é um objeto heterogêneo que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude ou a que se opõe. [...]. Essas formas de relacionamento entre textos são, como se verá, bastante variadas (Koch, 2018, p. 59).

Portanto, no intertexto acontece a apropriação de outros textos, em diversos níveis, seguindo determinadas modalizações, com retomadas intenções variadas. Sendo assim, não podemos deixar de acreditar que todo texto é construído a partir de outro já existente. Sem que tal relação traga mais à tona conceitos de fonte e influência ou continuidade, conforme aconteceu no passado antes de 1970. Para Marcuschi “há um consenso quanto ao fato de admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário” (Marcuschi, 2008, p. 129). Desse modo, em situações comunicativas múltiplas, apropriamos de outros textos que tivemos contato para alcançar efeitos e construções pretendidas, de maneira que podemos apropriar, modificar e criar novos textos.

De acordo com Bentes “Um exemplo dessa possibilidade está presente no desenho *Os Simpson*. Nos desenhos da série, acontecem remessas a outros textos, principalmente a filmes, quase no sentido de parodiá-los, ironizá-los.” (Bentes, 2001, p. 271). Logo, um aluno que assistir ao desenho, possivelmente não conseguirá entender as relações intertextuais, caso os textos retomados não sejam do conhecimento dele. Contudo, tal aluno não deixará de compreender o episódio. Por isso, a compreensão aprofundada de um texto exige conhecimento das relações intertextuais no qual acontece também por intermédio do conhecimento prévio e consistente dos textos de partida por parte do aluno. Na aplicação de tal estratégia, o aluno alcançará um nível mais elevado de leitura na prática de ensino de LP, tornando-se assim um leitor proficiente.

O fenômeno da intertextualidade pode ser percebido com mais facilidade em matérias jornalísticas de um mesmo dia ou semana, em músicas, narrativas orais, nos provérbios e ditos populares, textos literários, etc. Assim, tais textos trazem fragmentos do que já dito. Conforme Marcuschi

Numa proveitosa leitura de reflexão sobre a intertextualidade e sua relação com a polifonia, Koch (1991, p. 529-541) lembra uma passagem de Barthes (1974) quando este afirma que “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Nesse caso, todos os textos teriam uma configuração heterogênea. Para Barthes, o intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem raramente é recuperável, de citações inconsistentes ou automáticas, feitas sem aspas (Marcuschi, 2008, p. 131).

Ainda, faz-se necessário destacar que a intertextualidade ocorre de forma explícita e implícita nos textos. Na explícita o autor faz claramente menção a outro texto, conhecido como texto de partida ou texto-base, enquanto que na implícita, o autor não menciona de forma direta o outro texto, deixando para o leitor realizar as inferências e identificar tais relações de semelhanças e diferenças (Marcuschi, 2008). Tal fato hoje constitui nos estudos de LP uma ferramenta importante e olhar positivo das construções textuais na medida que potencializa a construção de sentido, mas também valoriza a criatividade do autor. Em relação à construção de sentido, vale destacar que entender o conceito de intertextualidade como um conjunto de fragmentos que um autor utiliza na tessitura de um texto, possibilita verificar que na retirada de um fragmento de um texto para introduzir em outro, muda a condições de produção desse novo texto, de maneira que a significação desses fragmentos adquira novos sentidos.

Mas também é importante salientar que as construções intertextuais vão provocar no aluno de LP a necessidade de interferir nos textos para poder compreendê-los em sua profundidade, já que as informações podem não aparecer explicitamente. Alega Marcuschi que “O certo é que ninguém produz textos para não dizer absolutamente nada [...]. A informação é um tipo de conteúdo apresentado ao leitor/ouvinte, mas não é algo óbvio.” (Marcuschi, 2008, p. 132). Desse modo compreendemos que é por meio da inferência que o aluno alcança uma compreensão global que está além do arranjo das palavras nos textos durante o ensino de LP. Sendo assim, um simples olhar de um leitor inocente não detectaria tais ocorrências. Para além, o aluno precisa colocar em funcionamento componentes e estratégias cognitivas que tem a seu favor. Bentes, ancorada em Koch e Travaglia, afirma:

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-lo integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicar tudo o que queremos comunicar. Na verdade é assim: todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê (Koch; Travaglia *apud* Bentes (2001, pp. 266–267)).

Portanto, cabe ao aluno completar as lacunas presentes no texto que não se encontra propriamente acabado no processo de produção, no momento que busca a construção de significado integral

do texto, em um processo cognitivo. De tal modo, o aluno que consegue trilhar os diversos níveis de leitura para alcançar tal significação, representa um sujeito letrado dentro do ensino de LP.

4 A abordagem de habilidades de leitura e escrita atrelada a propostas interdisciplinares

A leitura e escrita desenvolvida no ensino de LP por intermédio de textos interdisciplinares é importante porque a construção do conhecimento proposto na área em discussão não está ligada diretamente ou unicamente a uma disciplina propedêutica. Pelo contrário, a abordagem dos novos materiais didáticos, em especial, para o novo Ensino Médio, traz como foco a interdisciplinaridade. Assim sendo, esses materiais apresentam como objetivo possibilitar aos jovens cidadãos formação plena, a fim de pensar e agir com criatividade, autonomia e responsabilidade por meio da leitura e escrita de textos interdisciplinares. Tudo isso acompanhado da ética para que o aluno tenha condições de enfrentar os desafios contemporâneos sem que a escola se torne uma empresa, com formação centrada somente no mercado de trabalho. Por isso, neste momento de avanços educacionais, os ideais das escolas republicanas devem ser questionados.

São poucos, sem dúvida, os autores e os atores interessados em educação que questionam claramente o famoso tríptico hierarquizado dos objetivos da escola republicana: formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem [...]. Após o crente, após o cidadão do Estado, após o homem cultivado do ideal humanista, a industrialização e a mercadorização da existência estão definindo o homem como um ser essencialmente econômico e um indivíduo essencialmente privado (Laval, 2019, p. 67).

De tal modo, a escola tem o papel de favorecer a formação integral para os sujeitos que por ela passam. Muito mais do que uma instituição que proporciona a aprendizagem de conteúdos ligados a percepções de eficiência, competência e desempenho. Logo, este sistema educacional configura-se como uma agência geradora de cultura sem associar formação com produção. Assim, estudar uma língua não significa se dedicar somente ao domínio vocabular, ou ainda, a estudos gramaticais de estruturas morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, mas se apropriar da cultura de tal língua por intermédio de temáticas diversas desenvolvidas em leituras e escritas de textos variadas. Dentre os grandes temas transversais que dialogam com a linguagem no ensino de LP, podemos encontrar: economia, cidadania, saúde, meio ambiente e multiculturalismo. Nesse sentido, os materiais didáticos trabalham com leituras de textos e atividades escritas de abordagens ativas, despertando no aluno o protagonismo na construção do conhecimento, de forma que ele possa pensar e intervir em questões que estejam relacionadas ao cotidiano real que o cerca.

Desse modo, a escola torna-se o lugar não só de produção de conhecimento, mas também de intercâmbio cultural, com predominância de culturas diversas favorecendo diferentes formas de discutir determinado assunto ao despertar o aprender e pensar. Ressalta Hernández,

Os problemas para aprender e pensar não são considerados como produtos de certas aptidões e inescrutáveis processos cognitivos, e sim como complexas interações entre personalidades, interesses, contexto social, e cultura e experiência de vida (Hernández, 1998, p. 32).

Sendo assim, esse entendimento possibilita perceber nos textos lidos e escritos o reconhecimento de outras culturas e saberes na aprendizagem dos alunos nas aulas de LP, como por exemplo, conhecimentos filosóficos, na formação da identidade; artísticos, com diferentes representações, utilização de simbologias e expressões; científicos, englobando cálculos e representação das leis da

natureza; e nas crenças, com influência das diversas ideologias religiosas, na constituição da realidade. Portanto, a escola deve valorizar todos os conhecimentos trazidos pelos alunos pertencentes a diferentes culturas. Logo, tais saberes ensinam os alunos nas aulas de LP a questionar, reconhecer, incorporar, introduzir, relativizar e criar estratégias de intervenção por meio do conhecimento.

Desse modo, uma abordagem interdisciplinar possibilita ao aluno enfrentar os desafios do dia a dia por intermédio de uma aprendizagem por competências diante de problemáticas significativas nas quais surgem ancoradas em um diálogo entre vários campos do saber (Fazenda, 2017). Portanto, o contexto interdisciplinar nasce do diálogo de duas ou mais disciplinas de maneira que aprofunda na convergência disciplinar e na relação entre elas, sem que a identidade conceitual e objetivos básicos de cada uma sejam alterados (Japiassu, 1976; Lenoir, 2015). Para tanto, a escola necessita modificar o modo interno de funcionamento, organização e comandos, de maneira que reveja missões básicas. Assim, a proposta pedagógica da escola não pode ser centrada na distribuição de conteúdo, na lógica da rentabilidade e mercantilização do mundo industrial. Destarte, a escola não deve se render a lógica da formação ao longo da vida. Para Laval,

O “novo paradigma” tem um grande perigo de confusão de lugares, dissolução de conteúdos e empobrecimento cultural quando é interpretado pela lógica restrita do capital humano. Presume-se que toda estrutura da educação deva se recompor a partir desta noção. A concepção colocada em um mesmo plano múltiplas “formas de aprendizagem ao longo da vida” que têm se articulado ou se enredar de maneira ao mesmo tempo complexa e maleável em uma “estrutura de oferta de formação” diversificada (Laval, 2019, p. 73).

Diante disso, ao pensar a materialidade dessa realidade para o ensino de língua por meio da leitura e escrita de textos interdisciplinares, inferimos que as aulas de LP estão repletas de conhecimentos que estão além dos gramaticais, ensinando novos valores, de forma que interliguemos identidade e cultura, direcionado ao próximo e imediato ou atrelado ao território e língua; além de discursos dominantes que privilegiam apenas uma camada mais favorecida da sociedade, ao demonstrar que a realidade é sempre híbrida, privilegia uma parcela de indivíduos sobre os outros. Essas questões positivas e negativas permeiam a sala de aula do mundo globalizado que se caracteriza pelo entrelaçamento de disciplinas na busca do conhecimento. No entendimento de Hernández,

O elemento de discussão, o fator discrepante, é o caráter e o valor que se dá a essa busca de relações e, sobretudo, o papel que deva ocupar as disciplinas escolares, de maneira autônoma e a partir de problema de pesquisa, desde a estruturação de atividades [...] Por isso, e sem perder de vista a importância dos nomes (globalização não é o mesmo que interdisciplinaridade [...]) (Hernández, 1998, p. 34).

Desse modo, experimentamos a globalização quando há sabedoria para buscar o conhecimento além dos compartimentos disciplinares dentro das perspectivas de um currículo integrado onde os alunos desfrutem de experiências pertencentes ao seu cotidiano; entretanto, ainda existem, nas escolas, equipes pedagógicas nas quais continuam realizando um trabalho unilateral, autônomo, compartmentado e consequentemente desconectado da materialidade do conhecimento na atualidade, sem relação com a diversidade de saberes. Tal fato se justifica quando encontramos materiais didáticos de LP nos quais as propostas de atividades de leitura e escrita, não dialogam com outras disciplinas, por conseguinte, não promovem o desenvolvimento pessoal do aluno como sujeito com potencialidade de tomar decisões na vida, interferir na sociedade que pertence, ser crítico com capacidade de solucionar problemas.

Contrário a isso, temos possibilidade de produzir ensino-aprendizagem significativa por intermédio da leitura e escrita de textos interdisciplinares, com ampliação dos saberes, conhecimentos e competências de forma contextualizada em rede, levando em consideração tempo, espaço, e universo

do conhecimento dos alunos. Igualmente, a articulação das disciplinas no ensino de LP acontecerá a fim de superar a fragmentação do currículo que deve se preocupar com a reconstrução do aluno como indivíduo integral, por meio de intercâmbio de conhecimentos específicos em textos lidos e escritos.

Conclusão

Perante a discussão apresentada, ratificamos a necessidade de que o ensino de LP que preconize a formação de sujeitos letrados, aconteça de forma que integre as quatro metodologias significativas sugeridas: o estudo da gramática da língua por intermédio dos gêneros textuais; a teoria variacionista como instrumento de produção de competência linguística em atividades comunicativas; a comparação de textos por intermédio das relações intertextuais, como atividade facilitadora de compreensão e produção textual; o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita atrelados a propostas interdisciplinares que despertem o raciocínio, a forma de pensar científica, a competência comunicativa na formação de um leitor.

Nesse sentido, a integração das metodologias propostas neste artigo favorece a educação linguística além da gramática, de modo que os alunos compreendam em diferentes gêneros textuais quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz, com quem diz e quais conhecimentos prévios têm sobre o texto. Além de perceber a variação da língua como conjunto de signos e símbolos heterogêneos, em constante mudança, que se adequa a diversas situações comunicativas. Portanto, tal competência contribuiu para a formação de um aluno poliglota na própria língua, alguém que perceba o funcionamento da língua em situações textuais concretas a partir das riquezas que ela oferece. Mas também possibilita a compreensão e produção de textos com mais profundidade e criatividade, em um processo cognitivo, por intermédio de relações intertextuais, já que os textos dialogam entre si sem levar em consideração questões relacionadas à fonte e influência ou continuidade. Bem como, permite ensino-aprendizagem por meio de atividades de leitura e escrita de textos interdisciplinares, conforme sugere a abordagem dos novos materiais didáticos para o Ensino Médio, os quais entendem esse fenômeno como ferramenta de ampliação do repertório linguístico e literário dos alunos para a superação da fragmentação curricular e constituição da formação integral de um sujeito letrado.

Sendo assim, entendemos que o ensino de LP tem como finalidade formar sujeitos críticos, indivíduos capazes de compreender parte do mundo que os cercam. Para tanto, faz-se necessário imergir o aluno no universo letrado, uma vez que a vida em sociedade e as atividades profissionais se tornaram mais dependentes e centralizadas na prática da leitura e escrita. Dessa maneira, o foco do letramento não é criar habilidades para ler gêneros literários e não literários, de forma que envolva o sujeito somente no fenômeno da leitura individualizada, para mais, está relacionado com o aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, por intermédio do incentivo do professor e do aluno.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **A Norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BECHARA, E. O ensino da língua portuguesa. *In: ENSINO da gramática: opressão? liberdade?* São Paulo: Ática, 2001. p. 34–49.

BENTES, A. C. Linguística Textual. *In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (ed.). Introdução à linguística: domínio e fronteiras.* São Paulo: Cortez, 2001. v. 2. p. 245–285.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: [s. n.], 2017. p. 67.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002.

CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. Acesso em: 21 ma. 22. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1971808/mod_resource/content/1/Tania%20Franco%20Carvalho%20%28i%29.pdf.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In: MARTELOTTA, M. E. (ed.). Manual de Linguística.* São Paulo: Contexto, 2008. p. 141–155.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 2017.

HERNÁNDEZ, F. Um mapa para iniciar um percurso. *In: TRANSGRESSÃO e mudança na educação: os projetos de trabalho.* Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 15–39.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KOCH, I. V. A construção de sentido no texto: intertextualidade e polifonia. *In: O texto e a construção de sentido.* São Paulo: Contexto, 2018. p. 59–74.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Gêneros textuais. *In: LER e compreender os sentidos de um texto.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 101–122. 2ª repressão.

KRISTEVA, J. **Introdução à semântica.** Tradução: Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAVAL, C. O novo idioma da escola. *In: A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.* São Paulo: Bointempo, 2019.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In: FAZENDA, I. C. A. (ed.). Didática e interdisciplinaridade.* Campinas: Papirus, 2015. p. 45–75.

LOBO, L. Antiépica e modernidade. **Ipotesi: Revista de Estudos Literários**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/issue/view/837>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. *In: PRODUÇÃO textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008. p. 146–223.

MENDES, R. B. Língua e variação. *In: FIORIN, J. L. (ed.). Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2015. p. 111–132.

SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

SILVA, R. V. M. Escola e normas: conceituações preliminares. *In: CONTRADIÇÕES no ensino do Português.* São Paulo: Contexto, 2005. p. 9–30.

TRAVAGLIA, L. C. Objetivos do ensino de língua materna. *In: GRAMÁTICA e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 67–98.