



**LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA:
UMA ABORDAGEM INTERPRETATIVA ANTIRRACISTA**

**READING, WRITING AND LINGUISTIC ANALYSIS:
AN ANTI-RACIST INTERPRETATIVE APPROACH**

Verônica Palmira Salme Aragão¹

RESUMO

O ensino de língua portuguesa exige o trabalho com a linguagem, tendo em vista a prática cotidiana de interação. Nesse sentido, a análise linguística é um conhecimento importante, que deve ser efetivada, juntamente com práticas de leitura e escrita. Ao longo dos estudos linguísticos, diversas teorias se desenvolveram até possibilitarem a oferta de pressupostos teóricos que consideram a prática linguística, vinculada ao contexto social. As abordagens dos conceitos de Letramentos e Multiletramentos são um exemplo do avanço desses estudos, tendo em vista a multiplicidade de gêneros e os contextos sociais que exigem essas competências (leitura, escrita e linguística), como no caso do ambiente digital. Após essas reflexões, é importante destacar a abordagem do ensino por uma perspectiva da Teoria do empoderamento, com base nas propostas de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido e Teoria da conscientização), e ampliada pelos debates engendrados pelo Feminismo negro, sobretudo pelo conceito de interseccionalidade, termo cunhado por Kiberlé Crenshaw. A autora explica que “há uma invisibilidade que é consequência da articulação dos grupos subalternizados dentro da pirâmide social” (CRENSHAW, *apud* BERTH, 2019, p. 60). Nesse sentido, defende-se, no presente estudo, o trabalho com temas transversais, tendo em vista as vivências na sala de aula, permeadas de conflitos, muitas vezes, banalizados. Para concluir, quatro textos de gêneros distintos (tira, canção, charge e fotografia) corroboram a importância da tríade: leitura, escrita e análise linguística, presentes nas propostas de atividades. Trata-se de abordagens imprescindíveis ao ensino de língua portuguesa, mas necessárias a todas as disciplinas.

¹ Doutora em Língua Portuguesa (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta IV do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), da Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL) da Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: venasalme@gmail.com

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Análise linguística. Letramento crítico. Antirracismo.

ABSTRACT

Teaching of Portuguese language requires studies with language, in view of the daily practice of interaction. In that case, linguistic analysis is an important knowledge, which must be carried out with reading and writing practices. Through linguistic studies, several theories have been developed in order to possibility theoretical assumptions that consider linguistic practice linked to the social context. Literacies and Multiliteracies are example of advanced approaches in these studies, considering the multiplicity of genres and social contexts, which require these skills (reading, writing and linguistics) as in the case of the virtual environment After these reflections, it is important to highlight the approach to teaching from a perspective of the Theory of Empowerment, based on the proposals of Paulo Freire (Pedagogy of the Oppressed and Theory of Awareness). It was amplified from the debates introduced by Black Feminism and the intersectionality concept, a term coined by Kiberlé Crenshaw. The author explains that “there is an invisibility that is a consequence of the articulation of subordinated groups within the social pyramid” (CRENSHAW *apud* BERTH, 2019, p. 60). Because of this, it was intended, in the present study, work with transversal themes, based on experiences in the classroom, permeated with conflicts, often trivialized. In conclusion, four texts from different genres (strip, song, cartoon and photography) corroborate the importance of the triad: reading, writing and linguistic analysis, present in the proposed activities. They are essential approaches to teaching Portuguese and necessary for all subjects.

Keywords: Reading. Writing. Linguistic analysis. Critical literacy. Anti-racism.

1 INTRODUÇÃO

A Leitura, a produção textual e a análise linguística são o tripé de um ensino de língua portuguesa significativo, pois não há sentido em se conhecer a língua, sem que se considere o seu propósito comunicativo, que normalmente é posto em prática por meio da leitura e da escrita. Para tanto, é preciso, primeiramente, reconhecer quais suportes teóricos fundamentam esses três conceitos, já que nem sempre o ensino-aprendizagem preconiza essas três competências nas aulas de língua portuguesa, como bem salienta Freire (1987, p. 18, grifo do autor): “o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da consciência opressora”.

O presente artigo resulta de uma palestra ministrada a convite do Laboratório de Produção Escrita Acadêmica, do Departamento de Letras Vernáculas, da UERN, e realizada em 2020. O objetivo é apontar a importância da escolha teórica que subjaz alguns dos caminhos distintos para o ensino de língua portuguesa. Em termos pedagógicos, ressalta-se um ensino libertador, baseado na práxis, como propõe Freire (1987, p. 17), na Pedagogia do oprimido,

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará.

Essa perspectiva compreende a linguagem como um importante caminho para se identificar no mundo, bem como outras existências, saberes, reflexões e críticas, portanto, aprender a pensar. Para isso, concorda-se com os preceitos da Linguística Textual, que consideram o texto, com os seus elementos socio-pragmáticos, objeto do ensino. A comunicação se concretiza, materialmente, em elementos verbais e não-verbais, oferecendo material para a reflexão dos objetivos presentes em cada ato comunicativo. Nesse sentido, a presente abordagem propõe-se a descrever alguns fundamentos teóricos que consubstanciam essas três competências (leitura, escrita e análise linguística) ao longo dos estudos da linguagem, os quais perpassam paradigmas diferenciados: desde a exclusão dos sujeitos até a “conscientização que lhes possibilita inserir-se no processo histórico” (FREIRE, 1987, p. 12).

O percurso, descrito para a reflexão desses aspectos e uma possível prática interpretativa em sala de aula, parte de: 2 Os estudos tradicionais; perpassa 3 A Linguística; contextualiza 4 A Linguística textual; ressalta o conceito de 5 Os Multiletramentos; reflete sobre 6 A conscientização e práxis em diálogo com o antirracismo; sugere 7 Uma breve proposta de abordagens em sala de aula e aponta algumas 8 Considerações Finais. As reflexões resultam de leituras teóricas e de práticas de sala de aula, vivenciadas na Educação Básica e no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) da presente autora. Vale destacar a importância da leitura e escrita como práticas de quem ensina, pois o exemplo é imprescindível na busca pelo aprendizado.

2 OS ESTUDOS TRADICIONAIS

Os estudos tradicionais, advindos da tradição greco-romana, valorizaram por muito tempo, apenas os estudos formais da língua, considerando-a um reflexo do pensamento. Nessa perspectiva teórica, o (a) leitor(a) precisava apenas apreender aquilo que o (a) autor (a) disse ou quis dizer, o que atribui aos conhecimentos linguísticos uma dádiva divina, restrita a poucos, tendo em vista que apenas homens não-escravos tinham acesso aos estudos. A falta de humanidade na cultura ocidental, de acordo com Freire (1987, p. 16), “implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, nação apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica”.

O processo de escrita dependia apenas de um sujeito que constrói uma representação mental, portanto essa *concepção de leitura* baseia-se no *foco do autor*, e o texto é considerado um produto lógico do pensamento; assim a leitura é entendida como “a atividade de captação das ideias do autor”, conforme Koch e Elias (2006, p. 10). Infelizmente, essa perspectiva teórica, ainda, é reproduzida por professores que estão “presos” ao ensino tradicional, e dessa forma, confunde, segundo Freire (1987, p. 20):

Subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo que implica em homens sem mundo.

Nessa perspectiva teórica, a língua é considerada a arte do bem falar e do bem escrever, portanto não há ciência, e sim julgamento de valor, engendrado na prática da prescrição. Os estudos² voltavam-se para a categorização do que é “certo” e “errado”, como pode ser observado no *Appendice Prohib*, um manual que determinava os erros advindos do latim vulgar, que era a língua usada pela maioria da população, e o latim clássico, determinado como correto. O seu acesso limitava-se a uma classe social privilegiada, enquanto a maior parte da população era escrava.

Esse pensamento ainda vigora, por meio do preconceito linguístico, como explica Bagno (2003); a norma culta é usada pela tradição gramatical conservadora para designar uma modalidade de língua que não corresponde à língua efetivamente usada pelas pessoas cultas do Brasil, mas sim a um *ideal* linguístico inspirado no português de Portugal, nas opções estilísticas dos grandes escritores do passado, nas regras sintáticas que mais se aproximam dos modelos da gramática latina, ou simplesmente pelo gosto pessoal do gramático. Entretanto, com o advento da ciência, no século XIX, esse pensamento foi refutado, e, cada vez mais, novas perspectivas teóricas mostraram que há muitos elementos, além dos formais, imprescindíveis à compreensão da mensagem, como, por exemplo, a própria complexidade do signo.

3 A LINGUÍSTICA

Com o advento da linguística, na década de 1960, os estudos linguísticos ganham status de ciência e têm sua base teórica modificada pelas três dicotomias: língua/fala, diacronia/sincronia, paradigma/sintagma. Saussure³, precursor do Estruturalismo, cria então o objeto da linguística: a língua, diferentemente, de como era compreendida em sua relação com outras línguas, transformações em diferentes momentos históricos. Com Saussure a língua passa a ser considerada um código, constituído por um sistema de signos opositivos, internos à língua.

Com isso, a escrita passa a corresponder à prática de codificação dos signos, e a leitura, a sua decodificação, o que caracteriza a *concepção de leitura com foco no texto*, o qual é visto apenas em sua forma linguística, como o produto da codificação, e a produção do sentido necessita apenas da decodificação dessas formas linguísticas. Apesar de manter o formalismo como centro dos estudos, o elemento interpretativo ou imaterial da linguagem (o significado) é reconhecido na materialidade linguística, possibilitando avanços.

Assim, essa mudança de perspectiva teórica deve-se, principalmente, à concepção do que é um signo linguístico, composto por significante (forma) e

² Há exceções, como o indiano Panini, que refletiu sobre a linguagem e proporcionou contribuições no âmbito da descrição morfosintática relacionada à fonética, conforme Marcuschi (2008).

³ Vale ressaltar a célebre frase do autor: “é o ponto de vista que cria o objeto de estudo”, conforme Saussure (1969, p. 15), pois, de fato, o autor se debruça sobre a investigação da língua enquanto sistema, mas aponta para a abordagem da língua enquanto fala, estudo posteriormente desenvolvido por Labov, na Teoria Variacionista.

significado (conteúdo), pois, a partir dessa, é compreendido que o sentido não resulta de uma relação entre “as palavras e as coisas”, mas entre significante e significado, seja em uma palavra, uma frase ou um texto. Com isso, Saussure prova que a significação está na língua, em sua estrutura, conforme destaca Pietroforte (2015, p. 85, grifo do autor):

O mundo e suas coisas passam para um domínio que está fora dos estudos linguísticos e a língua ganha uma especificidade própria. Um significante e um *significado* (1969: 81) formam um signo, que, por sua vez, é definido dentro de um sistema (1969: 23-24), ou seja, um signo ganha valor na relação com outros signos. Esse conceito de signo traz a significação para dentro da língua e de sua estrutura. O que significa são os signos em suas relações uns com os outros e não a relação entre as palavras e as coisas do mundo.

Embora a linguística não tenha alterado o paradigma que exclui o sujeito da linguagem, mantendo-se fiel ao formalismo, pode-se afirmar que há um avanço nessa direção, tendo em vista que o autor afirma ser a língua “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1969, p. 17), e a fala, um ato individual. Nas décadas posteriores, surgiram novas teorias, como a gerativo-transformacional, que se propõe a introduzir componentes da interpretação à gramática, por meio da sintaxe, priorizada em relação à morfologia e à fonologia, pois, de acordo com Luft (1979, p. 8): “falamos por frases”.

Posteriormente, surgem a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso, dentre outras, e a língua passa a ser reconhecida por sua natureza dialógica (interativa). A subjetividade/intersubjetividade é reconhecida por meio da linguagem, o que exige de o sujeito leitor identificar essas interações discursivas/subjetivas no processo de produção dos sentidos, tendo em vista o seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, é importante apontar o desenvolvimento da linguística textual para os estudos atuais.

4 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

Nessa perspectiva mais atual dos estudos linguísticos, é preciso considerar fatores externos à linguagem na produção dos sentidos: a situação, o contexto, os tipos de enunciados/discursos e os sujeitos inerentes a esses atos, dentre outros fatores. Austin promoveu uma grande contribuição por meio dos estudos pragmáticos, que revelam a língua como um ato comunicativo, portanto situado em um determinado momento, contexto e situação. Benveniste é responsável pelo conceito de enunciação, de acordo com o qual se nota materialmente a presença do sujeito no discurso.

Bakhtin observa o dialogismo presente na linguagem, caracterizando a língua como interacional. O autor também é fundamental para os estudos dos gêneros, correspondentes às “situações típicas de comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 2016, p. 52, grifo do autor). O estudo dos gêneros textuais (Marcuschi) ou discursivos (Rojo) tem se mostrado bastante produtivos, principalmente quando articulados a metodologias de ensino, como fazem Scheneuwly e Dolz (2004).

A *concepção de leitura*, advinda dessa perspectiva teórica, baseia-se *no foco autor-texto-leitor*, em que os sentidos são construídos dialogicamente no texto. A leitura é, pois, “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido”, conforme Koch e Elias (2006, p.11). Marcuschi (2008, p. 20, grifo do autor) chama a atenção para “a noção de gênero como enunciado responsivo *“relativamente estável”*”, o que está de acordo com a ideia de linguagem como atividade interativa e não como forma ou sistema”.

A língua é vista como meio de interação, uma atividade verbal, e o texto pode ser “concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH, 2002, p. 26). Com base nas novas concepções de língua, é possível abordar as unidades linguísticas, tendo em vista o potencial em termos de significação para se compreender a linguagem.

Ao passo que se dão as transformações em torno dos estudos linguísticos, os processos de escrita e leitura também se desenvolveram, acompanhando os surgimentos das teorias que contribuíram para os avanços do ensino-aprendizagem. Dessa forma, é importante destacar a influência do construtivismo e das propostas de Paulo Freire para uma leitura crítica, contextualizada por parte de um sujeito ativo, em contraposição a uma educação “bancária”, descontextualizada que, em nada, contribui para a formação crítica.

5 OS MULTILETRAMENTOS

A alfabetização⁴ também se fundamentava nos formalismos, por meio de um ensino das formas linguísticas, sem preocupação com os sentidos veiculados por elas. O resultado disso foi a observação de uma parte da população alfabetizada, mas que não conseguia compreender os sentidos além das formas. Trata-se dos analfabetos funcionais, que são aqueles que leem, mas não compreendem. Como afirma Kato (2000), o conhecimento da norma padrão resulta do letramento, além disso, cabe, também, à escola desenvolver o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Com todas essas transformações nos âmbitos do ensino pedagógico e linguístico, foi possível perceber que alfabetizar um sujeito em uma instituição formal não é garantia para torná-lo apto às práticas sociais nas quais está imerso. O conceito que satisfaz esse objetivo denomina-se letramento, que corresponde a “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas”, conforme Marcuschi (2010, p. 21). Tendo em vista à supremacia da cultura escrita e a democratização dos textos, advindos do ciberespaço, é possível compreender que a maioria dos sujeitos sociais está imerso, de alguma forma, na cultura escrita, de acordo com o domínio de suas práticas sociais.

Trata-se de alterar o paradigma tradicional de um ensino descontextualizado, a-histórico e desconectado da realidade para uma prática libertadora, “que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz” (FREIRE, 1987, p. 18). Pode-se afirmar que a busca pelo ensino, baseado nesse novo paradigma, fundamenta-se em uma

⁴ De acordo com Marcuschi (2010, p. 21], a alfabetização “é sempre um aprendizado mediante o ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”.

práxis, já que parte da língua em uso, portanto, enquanto práticas sociais. Marcuschi (2010) destaca que se trata de uma nova perspectiva, com uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como “um conjunto de práticas sociais” (FREIRE, 1987 p. 15, grifo do autor).

Dessa forma, escrita e leitura saem do paradigma “apropriação/distribuição”, nos padrões de alfabetização, do ponto de vista formal e institucional, para o paradigma “usos/papeis”, no processo de letramento, enquanto práticas sociais mais amplas.

O conceito de letramento é debatido por pedagogos críticos, que propõem reflexões sobre os novos letramentos, por meio da Pedagogia dos multiletramentos, no grupo de Nova Londres. Assim, o estudante deve ser preparado para o domínio de textos em situações concretas de uso, e de diferentes semioses, como imagem, sons, gestos, fala, escrita etc. Rojo (2013, p. 14, grifo do autor) chama a atenção para o prefixo “multi”, designando dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem:

Por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Nesse sentido, o ensino da análise linguística deve considerar a heterogeneidade linguística que permeia o cotidiano. Essas manifestações linguísticas variam do registro informal ao registro formal, como o exigido em atividades acadêmicas na universidade, em seminários, apresentações orais em congressos, avaliações de trabalhos de conclusão da graduação e pós-graduação. As variações linguísticas refletem diferenças regionais, culturais, espaciais, étnicas, individuais (sexo, idade, origem, orientação sexual etc.), o que proporciona um amplo leque de possibilidades de usos a serem reconhecidos. Nessa perspectiva, o ensino de gramática também deve caminhar: cumprir o seu papel formativo, descrevendo, mas também fazendo reflexões sobre as estruturas linguístico-semânticas, com o objetivo de transformar o conhecimento do aprendiz e ampliar o seu acesso a práticas sociais.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deve se basear, conjuntamente, nesses três aspectos inerentes à linguagem: leitura, escrita e análise linguística. São as três competências básicas que a escola não deve deixar de proporcionar. O estudo gramatical significativo (ou seja, vinculado às práticas de leitura e escrita) torna-se um estímulo à produção do conhecimento, já que parte da construção dos sentidos. Com isso, a prática de letramento se efetiva, possibilitando ao aluno, por meio do domínio da linguagem, compreender o mundo e se posicionar nele. Perini (2004, p. 26) chama a atenção para o fato de que:

Quem decorar todas as gramáticas disponíveis (as minhas inclusive) e souber na ponta da língua tudo o que está ali, não sabe gramática. E mais: nem sequer *estudou* gramática. Tem apenas o conhecimento de uma série de hipóteses a respeito da língua, mas não sabe quais dessas hipóteses são corretas, quais são apenas plausíveis, e quais são totalmente absurdas.

Há inúmeros exemplos impropriedades na gramática tradicional, seja nos âmbitos da Fonética e Fonologia, que é abordada com o fim em si mesma, e da Morfossintaxe, seja nas classificações incoerentes de processos, como a flexão e a derivação, de categorias, como as classes de palavras, que aglomeram elementos por critérios heterogêneos. Por outro lado, quando se considera um elemento linguístico no estudo do texto/discurso⁵, com suas condições de produção, essas formas ganham sentido, e se mostram imprescindíveis para a construção dos sentidos. Como exemplo disso, Duarte (2007, p. 201) aponta a importância do reconhecimento e dos constituintes da sentença para a boa utilização dos sinais de pontuação: “o aluno entenderá melhor, por exemplo, que a vírgula não deve ser usada entre o predicador e seus ‘argumentos’, a menos que ocorra um ‘adjunto’ interveniente ou que a ordem canônica desses argumentos seja mudada”.

6 CONSCIENTIZAÇÃO E PRÁXIS EM DIÁLOGO COM O ANTIRRACISMO

O trabalho entre análise linguística, leitura e escrita tornam-se significativos quando propostos conjuntamente. Para isso, é necessário seguir os preceitos de Freire (2002, p. 25): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O autor afirma, ainda, que o ato de ensinar envolve atitudes, como constatar, intervir, indagar e procurar, com o fim na promoção da consciência crítica. Com base nessas reflexões, dentro da temática antirracista, serão propostas atividades de leitura, produção e análise linguística, visando desenvolver essas competências, em uma perspectiva crítica. De acordo com Freire (2002), educar é um exercício educativo extremamente humano porque forma e, por isso, é e deve ser ético. Ser é ter ética, porque esta é caracterizada por todas as propriedades, que possuem um ser. Estas envolvem o direito de errar e mudar de opinião, revendo busca-se pensar certo, isto é, pensar com coerência. O pensamento do filósofo e educador confronta a célebre frase: “penso, logo existo”, de Descartes, fundador do pensamento cartesiano moderno, já que Freire preconiza a ética como uma qualidade primordialmente humana.

Lorde (2019, p. 123), mulher, negra, lésbica e poeta, também se contrapõe à célebre frase, proliferada pelo patriarcado branco, e conclama a voz da mãe negra (“que é a poeta que existe dentro de cada uma de nós”) que diz “sinto, logo posso ser livre”. A poeta acrescenta que “deixar a racionalidade para o homem branco é como deixar para ele um pedaço dessa estrada que vai de nada para lugar nenhum”. Pode-se afirmar que o estudo da língua apenas pelo âmbito formal é esse pensamento cartesiano, desassociado de seu conteúdo, com o fim em si mesmo.

Freire e Lorde são contemporâneos e seus pensamentos convergem para a Teoria do empoderamento, que pode ser definida “como instrumento de emancipação e erradicação das estruturas que oprimem”, conforme Berth (2019, p. 55). Entretanto, diferentemente da proposta do autor, o Feminismo negro foi fundamental para a valorização das diferentes individualidades, teorizada pelo conceito de interseccionalidade, segundo a qual “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica

⁵ De acordo com Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat (2017, p. 67, grifo do autor), “optamos pelo enfoque do texto *como discurso*, por meio de um tratamento processual e dinâmico, em que é possível o diálogo com teorias do discurso, que também consideram o texto como o lugar de interação de atores sociais e de coconstrução de sentidos”).

à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (BERTH, 2019, p. 19).

É objetivo dessa abordagem mostrar como a análise textual-discursiva possibilita um ensino crítico. Para isso, é importante salientar a implementação da Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Para além de uma reparação histórica de violência causada contra pessoas afrodescendentes, a lei possibilita o respeito ao próximo para o exercício de uma sociedade plena, destituída de violências. Ribeiro (2019, p. 41) aponta as contribuições da aplicação dessa lei quando afirma que:

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades.

Professores, normalmente, deparam-se com situações que envolvem diversos tipos de preconceitos (gênero, classe social, étnico-racial, linguístico etc.); é preciso enfrentar essas situações de modo a combatê-las. Um bom começo é explorar o assunto em sala de aula.

Para concluir esse tópico, destaca-se a experiência da poetisa Audre Lorde (2019, p. 117), nas oficinas de poesia, com o objetivo de vislumbrar o estudo da língua como uma prática social permeada de potências de sentidos, sobretudo, quando aplicada a um contexto real de fala:

Eu aprendi a ensinar gramática. E então entendi que não dá para separar as duas coisas. Precisamos delas juntas, porque são partes de um todo. Foi aí que aprendi o quão importante é a gramática, que parte do processo de compreensão é gramatical. Foi assim que me ensinei a escrever prosa. Eu continuava aprendendo e aprendendo. Entrava na sala dizendo: “Adivinhem o que descobri ontem à noite? Tempos verbais são uma forma de organizar o caos em torno do tempo”. Aprendi que a gramática não é arbitrária, que ela serve a um propósito, que ela ajuda a dar forma às nossas maneiras de pensar, que ela pode não ser tão libertadora quanto restritiva. E senti novamente o que é aprender isso quando somos crianças, e por quê. É como dirigir um carro: depois que aprendemos, podemos pôr em prática ou não, mas não tem como saber o quanto um carro pode ser útil ou destrutivo até que você possa dominá-lo. É como o medo: uma vez que você se coloca em contato com ele, pode usá-lo ou rejeitá-lo.

Essa descrição metafórica da gramática é um exemplo concreto da necessidade de se considerar o ensino de língua portuguesa como um processo, constituído pelas competências para a leitura, a escrita e a análise linguística. A compreensão de um fenômeno linguístico pressupõe o reconhecimento de sua forma, e os elementos em torno dessa marca formal, sejam eles explícitos ou implícitos, fornecem pistas para o entendimento do texto e possíveis interpretações.

7 UMA BREVE PROPOSTA DE ABORDAGENS EM SALA DE AULA

Os textos, a seguir, não são direcionados a um público-alvo específico. São apenas reflexões sobre as possíveis abordagens de leitura, escrita e análise linguística. O gabarito não corresponde a respostas fechadas. Trata-se de uma “inspiração” que visa sinalizar para as informações imprescindíveis, contudo, muitas vezes, a/o interlocutor/a aprofunda a construção dos sentidos por caminhos não observados pela (o) docente.

Os cinco textos de diferentes gêneros textuais são sucedidos: a) de interrogações que visam apontar caminhos para a abordagem proposta: leitura, escrita, análise linguística e crítica étnico-racial, bem como, b) de uma breve conclusão com os apontamentos dos aspectos teóricos, intitulado “breves considerações”.

Texto I: tirinha.



Fonte: Revista Trip (2019).

a) Aponte a importância dos elementos verbais (linguísticos) e não-verbais (imagem) fundamentais para a compreensão do texto, e justifique a sua resposta

No primeiro quadrinho, o nome Camilo é um *vocativo*, como pode ser percebido pelo emprego da vírgula; logo, se trata de um chamamento de uma personagem para apostarem “corrida” até uma terceira personagem, a Fê. O verbo “correr” refere-se a uma brincadeira comum da infância.

No segundo quadrinho, há mais um *vocativo*, o personagem Armandinho, chamado de Dinho, um apelido na forma diminutiva, portanto afetivo. Nesse momento, Camilo suspende a brincadeira, causando uma expectativa no (a) leitor (a).

No terceiro quadrinho, aparecem as botas de um policial, e o Camilo responde: “para mim” não é seguro “correr”. O adjetivo “seguro” obriga o leitor a refletir sobre as possibilidades que impediriam uma criança de correr, e encontra a resposta na cor da personagem. Com isso, o conhecimento de mundo de que crianças são assassinadas por policiais permite a compreensão da referência, como pode ser comprovado pelo recente assassinato de João Pedro Matos Pinto, 14 anos, morador de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. Nota-se, portanto, o diálogo entre o verbal e o não-verbal na construção dos sentidos da tira, exigindo ainda o conhecimento de mundo para a compreensão do texto.

b) Os quadrinhos apresentam uma sucessão de eventos, que podem ser classificados, de acordo com o seu início, clímax e desfecho. Descreva como se deu esse processo narrativo na tirinha

As personagens e a situação representam uma brincadeira de criança: apostar corrida. No segundo quadrinho, o qual representa o clímax, aparece a problemática, representada pela interdição da personagem negro. O desfecho retrata o medo sentido por pessoas negras, que, comumente é rotulada de “criminoso”, o que, muitas vezes, leva ao assassinato dessas pessoas por parte da polícia.

c) Identifique a crítica presente na mensagem da tira

Trata-se de uma crítica ao racismo, que é responsável pela alta mortalidade de pessoas negras no Brasil, incluindo crianças. Como esses crimes são cometidos, de uma maneira geral, por policiais, a tira retrata o medo real que pessoas negras sentem da polícia.

Texto I: breves considerações

O texto I apresenta três interrogações: a primeira exige o conhecimento da linguagem verbal e não-verbal; a segunda explora a estrutura narrativa do gênero “tira” e a terceira exige uma interpretação crítica do racismo denunciado. Trata-se, portanto, de diferentes recursos expressivos da comunicação, que exigem competências distintas: *linguagem verbal e não-verbal, narração e letramento crítico* que denuncia o racismo.

Texto II: Miss Beleza Universal, de Doralyce.

Mode on high tech Modelo ocidental Magra, clara e alta Miss beleza universal É ditadura! Quanta opressão Não basta ser mulher Tem que tá dentro do padrão	Mode on high tech Modelo ocidental Magra, clara e alta Miss beleza universal É ditadura! Quanta opressão Não basta ser mulher Tem que tá dentro do padrão Dentro do padrão Dentro do padrão Foda-se o padrão
Miss beleza, miss beleza universal Miss beleza, miss beleza universal Miss beleza, miss beleza universal Miss beleza, miss beleza universal	Miss beleza, miss beleza universal Miss beleza, miss beleza universal Miss beleza, miss beleza universal Miss beleza, miss beleza universal

Fonte: Letras (2020).

a) A primeira estrofe da música apresenta algumas imagens resultantes do emprego do léxico. Quais imagens você compreende nesses três primeiros versos da primeira estrofe?

As imagens são de riqueza e tecnologia, relacionadas a um padrão de beleza imposto: magra, clara e alta. O concurso de beleza “miss universo” é o maior símbolo (pelo menos era até 2020, quando uma africana foi eleita) desse padrão de beleza, e possibilitou a construção crítica do refrão da música.

b) Tendo em vista o significado da palavra “ditadura”, justifique o seu emprego, relacionando-o às expressões: “Quanta opressão”, “Não basta ser mulher?” e “Tem que tá dentro do padrão”

Os padrões sociais exigidos às mulheres são opressores; não permitem a individualidade/subjetividade, como o faz a ditadura. O cuidado com a beleza pelas mulheres é considerado “fundamental”, o que não ocorre com os homens. A competência da mulher também é muito exigida. Essas experiências femininas retratam a opressão e a cobrança excessiva dos padrões de beleza femininos.

c) Reflita sobre as pessoas que estão fora desse padrão de beleza, e discuta as consequências dessa exclusão.

A maioria das pessoas estão fora desse padrão, porque o Brasil é um país originalmente indígena, que recebeu o maior número de africanos e africanas, estabelecendo uma nova África aqui, e também acolheu imigrantes de diversas regiões do mundo. As etnias consideradas inferiores sofreram e ainda sofrem um profundo processo de exclusão

Texto II: breves considerações

O texto II apresenta três interrogações: a primeira, à semelhança de uma abordagem poética, apropria-se da análise da estrutura de poemas, como versos, estrofes e rimas, bem como a interpretação dos sentidos por meio do conceito de imagens; a segunda explora as escolhas lexicais e os contextos a elas referentes. De acordo com Berth (2019, p. 138), “sem o entendimento político do que a estética representa enquanto instrumento de contranarrativa importante, ela se esvazia e perde a força de motivar e movimentar todo um grupo”. É esse o processo observado com pessoas de cor: ausência de exemplos reconhecidos e valorizados, a negação e a exclusão.

Conforme Berth (2019, p. 116), “os preconceitos raciais, estereótipos e clichês que foram implantados com a finalidade de ridicularizar esse atributo [os cabelos] permanecem solidificados no senso comum da opinião pública e necessitam de um árduo trabalho de resignificação”. É na infância que se dá o processo de construção dos valores, como o respeito e o acolhimento a (o) outro (a), portanto a escola integra é responsável nesse processo e deve cumprir o seu papel de mediar a construção dos saberes d(a)os estudantes.

Texto III: charge.



Fonte: O Globo (2012).

a) Identifique os elementos verbais da charge e comente a sua possível interpretação

O título “entreouvido no pódio das superpoderosas” e a fala, caracterizada pelo travessão, expressam a opinião de lamento pelo fato de Gisele Bündchen ficar em 82º lugar, na seleção, feita pela Revista Forbes.

b) Explique a ironia da charge com base na ambiguidade do elemento lexical “superpoderosas”

A ironia da charge baseia-se na ambiguidade do termo “superpoderosas” que, no sentido de superioridade econômica, como o proposto pela revista “Forbes”, segue a ordem do pódio para a classificação das mulheres. Em primeiro lugar, encontra-se Angela Merkel (chanceler alemã), em segundo, Hillary Clinton (Secretária de Estado dos EUA), em terceiro, Dilma Rousseff, e o destaque para o octagésimo lugar, ocupado por Gisele Bündchen.

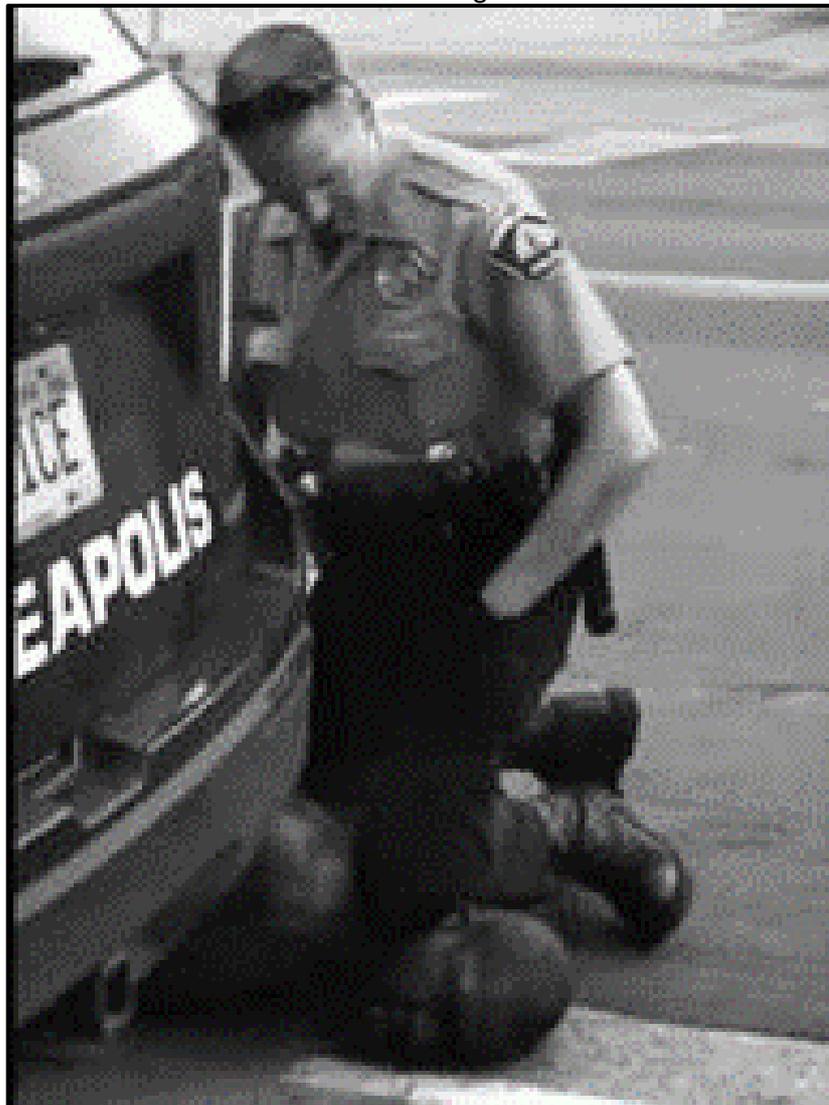
Por outro lado, o sentido de “superpoderosa”, ligado à beleza, está implícito à charge, e pode ser verificado na expressão das mulheres no pódio: todas com o olhar de inferioridade direcionado para Gisele.

Portanto, o chargista considera a estética o elemento fundamental para a caracterização de uma mulher superpoderosa, enquanto o poder econômico e político das mulheres é motivo de humor e visto de forma negativa.

Texto III: breves considerações

O texto III apresenta duas interrogações: a primeira explora a linguagem verbal da charge: o título e as falas, que possibilitam a sua compreensão; já a segunda explora recursos léxico-semânticos, e abarcam a ironia e a ambiguidade. Tratam-se, portanto, de diferentes recursos expressivos da comunicação, que exigem competências distintas: *propriedades do gênero charge, ironia e ambiguidade*.

A compreensão dessas estratégias linguístico-discursivas contribui, ainda, para a crítica ao machismo presente na charge, que valoriza a estética das personagens, em detrimento de suas capacidades intelectuais. Berth (2019, p. 121) aponta que, “nas culturas ocidentais o belo/bonito é sinônimo de superioridade, ou seja, ultrapassa o campo da estética, uma vez que o senso comum aponta que tudo que é bonito só pode ser bom”. Uma interpretação de valor (estético) considerado equivocado, por perpetuar o racismo.

Texto IV: fotografia.

Fonte: Terra (2020).

a) Do que trata o texto?

A imagem muito repercutida na mídia internacional mostra o momento em que um policial americano mata George Floyd. Após a demissão do policial, a população foi às ruas e exigiu justiça, o que acarretou a prisão do assassino.

b) Disserte sobre as semelhanças e as diferenças observadas entre esses quatro textos

Todos criticam algum tipo de desigualdade social: o racismo e o machismo. Trata-se de quatro gêneros textuais: tira, música, charge e imagem.

Texto IV: breves considerações

O texto IV apresenta duas interrogações: a primeira explora a mensagem do texto fotografia; a segunda utiliza a intertextualidade para comparar os quatro gêneros textuais (tira, canção, charge e fotografia). Trata-se, portanto, de diferentes recursos expressivos da comunicação, observados em gêneros textuais distintos. Todos fazem crítica a algum tipo de opressão: de raça ou de gênero.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, um ensino de língua portuguesa, baseado no estudo do texto como uma unidade de sentido comunicativa, com condições de produção específicas e sujeitos que interagem em função de um propósito, é capaz de proporcionar resultados positivos no que diz respeito aos letramentos. Nesse sentido, a proposta de atividades pretendeu apontar análises *linguísticas* distintas (lexicais, sintáticas, semânticas), integradas à *escrita* (crítica e dialógica) e à *leitura* (compreensão/interpretação dos diferentes gêneros textuais abordados (tira, música, charge e imagem)).

Desse modo, o estudo da linguagem passa a ter como finalidade compreender o mundo para poder questioná-lo e, sobretudo, transformá-lo. Conforme salienta Bakthin (2010, p. 98, grifo do autor):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

O autor destaca a preocupação com a verdade, o que remete à ética preconizada por Paulo Freire. Hoje, com a necessidade de combater a *fake news*, o papel do professor deve ser voltado para uma pedagogia libertadora, o que exige muito do profissional de letras, uma vez que seu objeto de estudo, a língua/linguagem, tem se mostrado um instrumento poderoso para a construção de

uma consciência crítica, mas pode servir também à manutenção do *status quo*, por meio da manipulação. Daí, a importância de se formar a/o cidadã/o para atuar no mundo de forma autônoma, investigativa e significativa.

Quanto mais completa a formação, ciente das diferentes perspectivas teóricas que fundamentam os estudos linguísticos, discursivos ou temas transversais, mais autonomia o/a estudante terá para se posicionar e questionar. Conforme Freire *apud* Lorde (2019, p. 153):

O real objetivo da transformação revolucionária não pode nunca ser apenas as situações opressivas das quais buscamos nos libertar, mas sim aquele fragmento do opressor que está profundamente arraigado em cada um de nós, e que conhece apenas as táticas do opressor, as relações do opressor.

É papel da escola refutar qualquer forma de opressão, da mesma forma, é de suma importância mediar a compreensão dos fenômenos linguístico-discursivos para compreender as suas possíveis expressividades.

Espera-se que as breves reflexões contribuam para possíveis pesquisas e práticas de sala de aula, sobretudo, para a/o profissional de Letras. A linguagem é um objeto de estudo amplo, permeado por possibilidades de estudos, perspectivas teóricas e todos um universo de sentidos expressos pelo ar. Atualmente, diversas áreas de estudos, como a psicologia, a sociologia, o direito e a geografia, dentre outras, dialogam com as Letras. A expansão do conhecimento seria da natureza humana?

Quais paradigmas resistem a essa expansão? São questionamentos que esse diálogo/monólogo incitaram a enunciativa a fazer, bem como a humilde afirmação de que a busca pelo conhecimento deve ser uma constante.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 23ª ed. São Paulo: ed. Loyola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 14 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Os gêneros do discurso: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 14 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro, Póle, 2019.

DUARTE, Maria Eugênia. Termos da oração. *In*: VIEIRA, Silva; BRANDÃO, Sílvia. **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. P. 186-204

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção leitura, 23ª ed., 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOUVÊA, Lúcia Helena Gouvêa; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; MONNERAT, Rosane. Texto, contexto e cotexto: processos de apreensão da realidade. *In*: PAULIUKONIS, Aparecida Lino *et al.* (Orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.p. 49-68.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7ª ed. Série Fundamentos. ed. Ática, 2000.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

LETRAS. **Miss Beleza Universal. Doralyce**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/doralyce/miss-beleza-universal/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2ª ed. São Paulo: ed. Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

O Globo, 25 de agosto de 2021, ano LXXXVIII, Nº 28873.

PERINI, Mário. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. São Paulo: Parábola Editorial. 2004.

PIETROFORTE, Vicente. A língua como objeto da linguística. *In*: Fiorin, José. (org.) **Introdução à linguística**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

REVISTA TRIP. **O pai do menino de cabelo azul**. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/o-pai-do-armandinho-o-menino-de-cabelo-azul-que-reflete-sobre-arte-a-politica-e-direitos-humanos>. Acesso em: 07 ago. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: ed. Cultrix, 1969.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

TERRA. George Floyd: o que aconteceu antes da prisão e como foram seus últimos 30 minutos de vida. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/george-floyd-o-que-aconteceu-antes-da-prisao-e-como-foram-seus-ultimos-30-minutos-de-vida,28e4d231d03f777ebf627d5fcad8b3627oj7ncay.html>. Acesso em: 02 jun. 2020.