

## Reflexões acerca da relação entre produção de texto e produção de sentido

### RESUMO

Analisando os textos dos alunos na sua produção de sentido, essa pesquisa teve por objetivo trazer à tona discussões sobre a relação sujeito e texto (Antunes, 2003, 2005 e 2009), bem como interpretação (Marcondes, 1994) e produção de sentido (Abrahão, 2002, 2011 e Mari, 1991). Tendo por base uma perspectiva enunciativa (Guimarães, 1999), o texto é considerado a partir das suas condições histórico-sociais de produção. Inscrevendo-se no âmbito da Linguística Aplicada, pretendeu-se, através da pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), um olhar sobre os textos, sendo eles considerados a partir das condições de produção de alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola da periferia. Olhando para a linguagem presente nos textos, o que se observou foram sujeitos que, apesar dos inúmeros apagamentos que sofrem, têm o que dizer. Com uma escrita que demonstra grandes possibilidades de organização e desenvolvimento textual, sua linguagem encontra-se enredada nas amarras das suas angústias enquanto sujeitos entranhados no seu universo social. A sua condição de interpretação encontra-se restringida, portanto, ao próprio cerceamento imposto pela premência do embate social. Numa linguagem entrecortada e desregulada, o seu distanciamento com relação à escrita formal denota situação de exclusão e alijamento de uma vida cidadã.

**PALAVRAS-CHAVE:** Manual Didático. Interpretação. Produção de texto.

## INTRODUÇÃO

A produção de texto ainda tem sido trabalhada em algumas escolas como um espaço em branco a ser preenchido. Em um momento no qual os indivíduos são levados a se posicionarem criticamente, o ensino da Língua Portuguesa e, mais especificamente, da produção de texto precisa ser pensado com vistas a permitir que o estudante aproprie-se da língua para marcar no papel seu lugar no mundo.

O presente trabalho de pesquisa parte de experiências em sala de aula. Após alguns anos trabalhando com produção de texto, foi perceptível que os alunos não conseguem realizar um texto sem que haja uma interpretação, seja de outros textos, seja da realidade social imediata. Tal como não há produção sem interpretação, a interpretação gera uma produção, ainda que não seja escrita, já que, através da interpretação, o sujeito coloca-se no mundo, assume atitudes, toma posição. Entendendo esses dois processos como interdependentes, observamos que a mesma compreensão não acompanha as orientações de ensino de Língua Portuguesa.

Certamente, a escola ensina muito menos do que imagina, o que é um bom motivo para refletir com cuidado sobre o que vale a pena insistir em aula. [...] Na sociedade contemporânea, tornou-se particularmente importante saber como procurar e identificar coisas, fatos, valores, informações, de modo que o domínio de certos princípios gerais de classificação, os critérios de busca, análise e interpretação de dados e a capacidade de seleção entre alternativas são cada vez mais importantes. (MARCUSCHI, 2003, p. 3)

Os Manuais Didáticos utilizados no ensino de Língua Portuguesa trazem defasagens explícitas no que se refere ao ensino de compreensão de texto – ou o que se entende por compreensão – e a produção de textos escritos. Em relação ao primeiro problema, os Manuais Didáticos, quando resolvem trabalhar com a questão da interpretação – que, apesar de ser considerada fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), ocupa um lugar opaco nos Manuais Didáticos –, as atividades não vão além das questões de mera cópia de um texto-base, questões globais ou até mesmo extremamente subjetivas, o que não permite parâmetros objetivos de avaliação; as questões inferenciais, nas quais os alunos podem ativar conhecimentos extrassala, são minoria, como ressaltou Marcuschi (2003) em uma análise sobre o trabalho da compreensão de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Nosso trabalho justifica-se, portanto, pela necessidade de se ater ao modo como o ensino de Língua Portuguesa, no que se refere à relação entre interpretação e produção de textos, tem sido efetivado em sala de aula tendo como base os Manuais Didáticos, comparando-os às orientações dos PCNEM e das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

Dessa forma, nosso principal objetivo foi analisar o trabalho com a produção de textos em Manuais Didáticos a fim de observar a sua relação com a produção de textos proposta pelos PCNEM e a ligação que estabelece entre produção e interpretação de texto. Como professora de Língua Portuguesa, analisamos os exercícios propostos nos Manuais Didáticos, a partir das orientações dos PCNEM, a fim de verificar sua adequação ao PCN+. Nosso foco será sempre a relação entre

produção e interpretação de textos. Após analisar esse material, realizamos atividades de produção de textos com os alunos do ensino médio.

Desse modo, levantamos hipóteses acerca da relação entre as direções propostas nos PCNEM e nos Manuais Didáticos, além de verificarmos se os alunos consideram os textos motivadores no momento de produção de texto e estabelecem inferências e elaborações próprias a partir da coletânea.

## 1. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

O objetivo da escola, na década de 60, em especial no Ensino Médio, era o de formar mão de obra qualificada para atender a demanda do mercado. Na década seguinte, ainda, essa também era a função da então chamada educação profissionalizante: produzir alunos hábeis para atuar no mercado de trabalho. A partir da década de 90, com as demandas próprias da nova realidade brasileira, como a modernização do trabalho e das tecnologias de comunicação, o Ministério da Educação elaborou um novo projeto, já que as antigas diretrizes foram criadas no final dos anos 60. Com a necessidade de se pensar a nova realidade da educação, o ensino sofreu alterações nas reformas educacionais definidas pela nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação), de 1996, regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

Para atualizar o Ensino Médio, diante de tantas necessidades, foi criado um documento de referência denominado Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esse documento surgiu, então, como uma proposta para se realizar o trabalho com as diferentes áreas, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; além de delimitar essas áreas do conhecimento, o documento visa a promover um ensino médio com identidade, que proporcione a formação do aluno para o mundo contemporâneo. Em 2002, com vistas a complementar o PCNEM, foi criado o PCN+.

O principal objetivo dos PCN's é indicar métodos para que sejam trabalhados os conteúdos de Língua Portuguesa, sempre visando à interatividade, ao diálogo e à construção de significados, na e pela linguagem (Brasil, 2000, p. 4), afinal, é ela a responsável pela interação, pela comunicação com o outro dentro de um espaço social.

Assim, como um dos objetivos do Ensino Médio é formar cidadãos capazes de interagir socialmente, a produção de sentido torna-se elemento fundamental do Ensino Médio, e um objetivo a ser alcançado pelos professores de todas as áreas, mas, especialmente, os de Língua Portuguesa.

As aulas de Língua Portuguesa não podem ter como objetivo apenas o aspecto formal da língua. É fundamental que o conteúdo seja pensado para que a produção de sentido se efetive, porque

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. (BRASIL, 2000, p. 6-7)

A linguagem na escola, dessa forma, passa a ser objeto de reflexão e análise, possibilitando ao estudante a superação e transformação dos significados veiculados. Por esse motivo, qualquer prática apriorística de sentido ou de formação de sentido não é condizente com o novo Ensino Médio proposto.

Assim, conhecer e analisar as possibilidades de construção das escolhas individuais permite que o aluno deixe de ser mero espectador ou reproduzidor de saberes. Apropriando-se do discurso, ele é capaz de verificar a coerência de sua posição, além de compreender o discurso do outro. Tal exercício só é possível se o aluno possuir formação crítica em relação à própria produção de sentido.

Para que esse espaço seja dado ao aluno, devemos considerá-lo como produtor de textos, aquele que é entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. Por marcar o diálogo entre os interlocutores, o texto deve ser visto como único em cada contexto, já que é produto de uma história social e cultural. Assim, o processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, segundo os PCNEM, deve basear-se em propostas interativas, consideradas em um processo discursivo constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Os sentidos e significados gerados na interação social produzem uma linguagem que, apesar de utilizar uma mesma língua, varia na produção e na interpretação.

Tanto o PCNEM (2000) quanto o PCN+ (2002) consideram o texto como eixo de todas as disciplinas, porém listam como competência das aulas de Língua Portuguesa a compreensão, interpretação e produção de textos. Esses documentos consideram o texto verbal e o não-verbal, mas, no nosso trabalho, comentamos e comentaremos apenas sobre o texto verbal.

Esses dois documentos, segundo nossa experiência escolar, não circulam facilmente nas escolas e ainda são desconhecidos por muitos professores e por outros profissionais da gestão escolar. Entretanto, eles servem como referência para que os Manuais Didáticos recebam um selo do Ministério da Educação (MEC) e sejam listados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

## **2. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS**

Com o objetivo de retomar a discussão sobre o ensino das diferentes disciplinas no Ensino Médio, em 2006, foram elaboradas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), como forma de retomada das discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento objetiva suscitar o debate sobre os procedimentos didático-pedagógicos de acordo com as especificidades de cada disciplina do currículo. Para nossa análise, consideramos apenas a Carta ao Professor e Apresentação do volume 1 (Linguagens, códigos e suas tecnologias) e os Conhecimentos de Língua Portuguesa; não nos detivemos nos Conhecimentos de Literatura porque não era o objeto de estudo.

Apesar de conter quadros programáticos como sugestão para o trabalho dos professores, observamos - ainda mais do que nos PCNEM - que as OCEM não pretendem prescrever o fazer pedagógico, já que o currículo deve ser pensado entre professores e escola, levando em consideração os aspectos da comunidade em que os alunos estão inseridos; assim, qualquer orientação prescritiva não cabe ao trabalho que deve ser particularizado. Além disso, o currículo deve ser pensado

para promover o desenvolvimento do aluno, bem como do trabalho que se pretende realizar para e com esse educando.

Assim como nos PCNEM e PCN+, as OCEM consideram que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, deve consolidar e aprofundar os conhecimentos construídos nos anos anteriores. Além disso, o Ensino Médio é o momento de preparar o educando para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, de acordo com as demandas político-sociais de seu tempo.

As OCEM de Língua Portuguesa seguem o caminho percorrido nos últimos anos pela Linguística Aplicada para discutir as contribuições de diferentes trabalhos nessa linha nas práticas de ensino. O documento procura demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas, em diferentes instâncias sociais. De maneira muito acertada, as OCEM procuram apresentar as reflexões e discussões surgidas no meio acadêmico acerca dos objetos de ensino da sala de aula. Não se trata de um compêndio sobre as contribuições da LA para a educação, mas sim de um subsídio para fomentar a revisão do que vem sendo feito em sala de aula.

Assim como nos PCN's, o exercício de linguagem ocorre por meio de textos, afinal "[...] por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos." (Brasil, 2006, p. 24). Texto, no documento, é visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho de construção de sentido que envolve produtor e receptor. Esse sentido, produzido a partir dos textos que lemos, é efeito do foco que estabelecemos na e para a atividade de leitura, que direciona nossos movimentos enquanto leitor/receptor de textos.

O papel da Língua Portuguesa, por esse motivo, é possibilitar o desenvolvimento de produção de linguagem em diferentes situações de interação. As práticas de linguagem a serem desenvolvidas em sala de aula, inclusive, não devem, segundo as OCEM, seguir padrões hegemônicos, mas também resgatar o contexto das comunidades em que as escolas estão inseridas e os respectivos textos que melhor a representam (Brasil, 2006, p. 28). Isso é necessário para que a escola seja capaz de

[...] possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter. (BRASIL, 2006, p. 28-29)

Assim, as OCEM consideram que as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna devem considerar as configurações dos eventos de interação dos quais os alunos fazem parte; isso deve acontecer de forma integradora, para que seja possível entender os usos de determinados recursos linguísticos dentre as

possibilidades existentes. Por considerarmos que as práticas de linguagem são construídas nas diferentes interações sociais, no processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, é desafio da escola criar condições para que os alunos sejam capazes de marcar, nos diferentes textos que produzem, sua autonomia na sociedade. Isso só é possível se entendermos que, muito mais que dominar a língua, o papel das aulas de língua portuguesa é a apreensão das práticas de linguagem, a reflexão sobre os conjuntos de normas gramaticais e sociopragmáticas, a fim de promover a atuação desses cidadãos-alunos nas práticas sociais de uso da língua na sociedade.

Comparativamente, enxergamos nas OCEM uma atualização em relação às práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Ao contrário do que analisamos nos PCN's, neste documento é possível observar com mais clareza as contribuições das pesquisas em Linguística – especialmente em Linguística Aplicada – para a prática de sala de aula. Mais do que promover o domínio da Língua Portuguesa a fim de que se produzam bons textos, as OCEM orientam para um trabalho capaz de fazer com que o aluno se reconheça como parte da sociedade e sobre ela atue.

### 3. CONCEITO DE TEXTO

Concordamos com Antunes (2009, p. 79), para quem “um texto é resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos que, numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação”. Dessa forma, apresentamos nosso conceito de texto como atividade; além disso, sempre que falarmos de texto estamos falando também de discurso, por entendermos que ambos não existem fora da situação social de interação. Para Orlandi e Guimarães (1988 *apud* Guimarães 1999, p. 74), “texto é uma construção com começo/meio/fim que se constitui como um ‘cruzamento’ de discursos, de enunciados de discursos diferentes”. Barthes (1975b, p. 6) afirma que “escrever não é transcrever”, ou seja, a partir do momento em que o sujeito escreve, ele se inscreve como parte de um todo, quer seu lugar muito bem marcado, assim como sua posição.

Antunes (2003) conceitua a escrita como toda atividade interativa, cooperativa entre duas ou mais pessoas, cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Nessa interação, o que cada um faz depende do que o outro faz também. A escrita, portanto, segundo a autora, é tão interativa, tão dialógica e dinâmica quanto a fala. A atividade escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos que queremos partilhar com alguém. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém e realiza, assim, uma atividade sociocomunicativa que está inevitavelmente relacionada aos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

A produção de textos escritos na escola, de acordo com Antunes (2003), deve incluir os alunos como autores. Por estabelecer vínculos comunicativos, a escrita deve sempre ser de textos relacionados com o que se passa no ambiente social desses alunos. Antunes (2005) afirma que, por falta desse destinatário, a escrita escolar torna-se de difícil realização: os textos não têm leitores, além do professor que é, também, avaliador; muitas vezes, não têm uma intenção, um propósito definido. Para Geraldi (2005), toda metodologia de ensino articula uma opção

política, que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, com os mecanismos utilizados em sala de aula. Todos os procedimentos em sala de aula (os conteúdos ensinados, a estratégia de trabalho, a bibliografia, dentre outros) serão definidos pela escolha que cada professor fizer. Ensinar alguém a usar a Língua, segundo Antunes (2009), é ensinar a importância do processo interativo, é também ajudar a formar um cidadão/uma cidadã com criticidade para atuar no contexto em que vive, afinal, como afirma Antunes (2009, p. 21)

[...] todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais. Não podem, portanto, ser resolvidas somente com um livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação. (grifos da autora)

É por meio de textos, portanto, que os sujeitos são capazes de intervir, se manifestar, tomar seu lugar e agir no mundo. Nas palavras de Antunes (2005, pág. 189), “[...] dizer é uma forma de manifestar nossa condição de humanos conscientizados”.

#### 4. ESCRITA E SUJEITO

De maneira muito bem posicionada, Barthes (1975b) trata o exercício da escrita com um posicionar-se no mundo. Levando em conta a escrita como um lugar de poder, Barthes (1975b, p. 6) afirma que

[...] escrever quer dizer, de uma certa forma: eu penso melhor, com mais firmeza; eu penso menos em função de vocês, penso principalmente em função da “verdade”. (...) Mais do que uma fiera inflexível de dados e de argumentos, trata-se de um espaço tático de proposições, ou seja, no fim de contas, de posições. (grifos do autor)

Barthes (1975b) afirma ainda, mais adiante, que, por conta do avanço dos meios de comunicação, os sujeitos são levados a se posicionarem, a se definirem intelectualmente. Com efeito, desde a década de 70, quando esse texto foi escrito, os meios de comunicação têm se tornado cada vez mais populares e dinâmicos, e os sujeitos têm percebido neles um espaço importante de posicionamento de ideias. Só dentro dessa perspectiva, ou seja, quando os sujeitos se posicionam, para esse autor, há a produção de sentido. Ou seja, à medida que o sujeito interpreta o seu lugar social e suas intenções, no jogo interativo, ele produz sentidos dentro de relações histórico-sociais muito bem demarcadas.

Dessa forma, só assume a escrita de fato quem pretende, com ela, estabelecer relações de interação marcadas nos espaços de poder. Para tanto, busca-se reconhecimento e se joga com a linguagem escrita, tal qual ocorre na oralidade. Sob essa perspectiva, entendemos que os textos inscritos no ambiente escolar deixam de ser lugar de escrita / escritura, para serem preenchimentos de folha de papel em branco. Quase que como um formulário, o indivíduo deverá preencher os espaços próprios de um gênero textual específico. Para Barthes, isso não se constitui no ato de escrita, e sim em uma estratégia de anulação ou camuflagem do sujeito. Desse modo, a escola treina o silenciamento, não trazendo à tona a fala dos sujeitos já tão subsumidos nos espaços sociais.

Em “Luta com palavras: coesão e coerência”, Antunes (2005) apresenta que já não causa estranheza o fato de os alunos apresentarem dificuldades em produzirem textos escritos, especialmente os mais formais, até mesmo quando chegam à universidade. Para ela, isso se deve ao fato de a escola realizar o trabalho com textos de maneira imediata para a disciplina, sem perspectivas inspiradas em usos da linguagem fora do ambiente escolar.

Na obra “Portos de passagem”, Geraldi (1997) defende que focalizar a interação verbal como o lugar de produção da linguagem significa admitir que a língua não está pronta, à disposição do sujeito, mas sim que, à medida que a atividade de linguagem realiza-se, o sujeito a (re)constrói. Além disso, Geraldi afirma também que o sujeito se constitui à medida que interage com os outros; ou seja, o sujeito é social, já que a linguagem é social e histórica. Por fim, para encerrar a ideia da focalização da interação verbal, o referido autor afirma que não há interação fora de um contexto social; e, a partir desses contextos, novos limites vão sendo criados.

Na interação, as ações praticadas com a linguagem são organizadas de acordo com os objetivos pretendidos, o que pode levar um interlocutor a representar uma realidade de maneira distinta dependendo dos interlocutores a quem se dirige ou até mesmo da função da ação que sobre eles pretende realizar. Uma vez que nos comunicamos com o outro, as ações que praticamos incidem sobre ele, e por meio delas apresentamos aos nossos interlocutores uma certa construção da realidade.

Para Geraldi (1997), o outro é sempre medida, afinal é para o outro que o texto é produzido. O outro insere-se já na produção do texto como condição necessária para que o texto exista. Seu sentido é construído a dois; por esse motivo, o autor imagina leituras possíveis de serem feitas e dá pistas para que a produção do sentido seja a mais próxima da imaginada pelo autor.

O trabalho na escola vem se caracterizando, cada vez mais, com a presença do texto, tanto em objeto de leitura quanto em trabalho de produção. Se fôssemos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraríamos.

## 5. INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Benveniste (1976 *apud* Guimarães, 1999) apresenta a enunciação como o colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização. Esse ato individual no qual se utiliza a língua coloca em primeiro plano o locutor como condição essencial para a enunciação. Assim, a enunciação é um ato de apropriar-se da língua. Benveniste apresenta que não é apenas o ato de um locutor a um interlocutor, mas sim uma apropriação em relação à própria língua. Para ele, a intersubjetividade é constituída linguisticamente: no processo enunciativo, a língua é usada de tal forma pelo locutor que bastam poucas formas para que ele se constitua como sujeito em relação a outro que se constrói, também, como sujeito. Ou seja, a própria língua permite um processo de intersubjetividade, não apenas a enunciação. Dessa forma, sempre que alguém se apropria da língua e a coloca em funcionamento, constitui-se como sujeito, intersubjetivamente.

Para Guimarães (1999), o enunciado é uma atividade discursiva. Assim, o enunciado caracteriza-se como um elemento de prática social e uma relação com

o sujeito. Seu sentido é constituído como uma série de formações imaginárias do sujeito e do seu interlocutor, além do objeto retratado no enunciado.

Um dos principais aspectos do processo enunciativo é o caráter relacional: um enunciado nunca o é sozinho, mas sim relacionado a outros de mesma natureza. Dessa forma, é impossível pensar a linguagem e o sentido fora de uma relação: algo só é linguagem se se relacionar a outros elementos e ao sujeito.

Segundo Mari (1991, *apud* Abrahão, 2002), o sentido não é um produto, e sim uma produção que depende das condições de realização, de circulação e de consumo para se constituir. Dentro da perspectiva da produção de sentido, o sentido de um enunciado não é assegurado nem só no nível linguístico, já que uma mesma frase pode ter diferentes sentidos, nem apenas no nível histórico, pois, se considerarmos apenas o momento histórico, não consideramos a consciência ou o desejo do sujeito produtor dos discursos, mesmo que essas instâncias sejam por vezes peremptórias. Além disso, a linguagem não se basta como instância do sujeito, pois, apesar de que sem sujeito não há linguagem e vice-versa, tanto o sujeito como a linguagem dependem da história e da sua materialização no sistema linguístico para existir.

De acordo com as teorias deterministas, a linguagem é entendida como preexistindo ao sujeito e ao objeto. Dentro da perspectiva da produção de sentido, o objeto é constituído na linguagem, de acordo com as situações vividas pelo sujeito, que constitui e é constituído também pela linguagem. Assim, de acordo com as teorias da produção de sentido, as palavras não significam em si, mas nas relações com os homens e com a história, produzindo sentidos de acordo com as intenções do sujeito produtor dos discursos. A linguagem se reconstrói a todo tempo nas inter-relações que vai estabelecendo.

## 6. REFERENCIAL METODOLÓGICO

Para a análise do nosso corpus, adotamos a pesquisa qualitativa denominada pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS). Nessa metodologia, o pesquisador, além de realizar a pesquisa, também é participante dela. A pesquisa-ação integral e sistêmica consiste em uma metodologia de pesquisa em que um fenômeno complexo ativo é observado em um ambiente em evolução, e o pesquisador é um dos atores desse fenômeno. Portanto, essa metodologia apresenta uma natureza empírica.

Para Morin (2004), a PAIS é participativa e implica o envolvimento de todos os atores do processo, com vistas a uma reflexão profunda, para que haja uma intervenção nas práticas educacionais. Para isso, o pesquisador precisa conhecer o contexto e os alunos envolvidos no processo. Por se tratar de uma escola e de alunos com inúmeras singularidades, a metodologia de pesquisa escolhida por nós foi a PAIS, afinal só com ela é possível refletirmos e agirmos sobre as práticas vigentes. No nosso caso, trata-se de uma escola de um bairro de periferia, de uma cidade do interior do Estado do Espírito Santo, Cachoeiro de Itapemirim. Trata-se de uma escola que recebe alunos muito carentes, advindos de bairros em que ocorre tráfico de drogas e muita criminalidade. Alguns alunos da escola encontram-se mesmo nessa situação.

A fim de observar a relação que os alunos estabelecem entre interpretação das coletâneas com a produção de textos, aplicamos uma atividade de produção

de texto proposto em um dos Manuais Didáticos analisados em uma turma. Em seguida, analisamos as produções de alunos no que tange à relação entre produção de sentido e produção de texto/discurso. A proposta apresenta coletânea e por isso, através dela, podemos inferir a relação estabelecida entre interpretação e produção de textos. Contudo, nas redações analisadas, o que nos interessa, sobretudo, é observar o sujeito produtor e sua inserção no discurso, conforme discutido no referencial teórico.

Escolhemos alunos do terceiro ano do Ensino Médio por entendermos que, a essa altura, o trabalho da escola de prepará-los para exames externos (como a prova do Enem, por exemplo) já foi desenvolvido. Além disso, acreditamos que, após longos anos dentro da escola, a essa altura, o aluno já deve (ou deveria) ser capaz de se colocar no mundo e mostrar isso por meio de seus textos.

A aplicação da atividade deu-se em uma turma da escola estadual de ensino fundamental e médio na qual leciono, situada no bairro Jardim América, no município de Cachoeiro de Itapemirim. Os alunos escolhidos foram de uma turma do turno vespertino, conhecido por uma demanda maior de alunos repetentes, trabalhadores e fora da idade escolar ideal. O principal público da escola mora em bairros carentes do entorno; muitos alunos relatam convivência com o tráfico de drogas em seus bairros, além de violências de diferentes tipos. Há casos, inclusive, de alunos da própria escola envolvidos com a criminalidade. O conteúdo de Língua Portuguesa, no terceiro ano, é dividido em quatro aulas semanais; na divisão dessas aulas, por sugestão do diretor escolar, uma aula semanal deve ser destinada à produção de texto.

Não houve discussão sobre a coletânea, para que se pudesse perceber de que forma os alunos fazem a leitura dos textos motivadores, se e como conseguem relacionar os temas ali propostos com a própria vivência. As intervenções não foram feitas para que os alunos pudessem colocar o sentido produzido por eles. Em experiências anteriores, depois de uma discussão coletiva, vários alunos reproduziam nos textos algumas falas de outros colegas e até mesmo do professor. Todas as redações foram realizadas em sala; alguns alunos conseguiram escrever em apenas uma aula e utilizaram a aula seguinte para lerem o texto, revisarem e acertarem alguns detalhes. Em vários momentos, algum aluno confirmava se era para colocar o que eles achavam sobre a juventude.

Uma dúvida recorrente foi sobre o enfoque da redação que eles precisavam produzir. Como foram apresentados cinco questionamentos (a saber: Juventude brasileira: rebeldes com causa?/Jovens hoje: egoístas ou altruístas? / Juventude de olho no futuro? / Juventude plugada no mundo? / Jovens hoje: comportamentos tradicionais ou cabeça aberta?), em vários momentos, algum aluno questionava se era para falar sobre um tópico, dois, todos ou sobre quantos eles quisessem. A eles, foi dada a liberdade de escolherem quantos e quais tópicos mais lhes interessavam. Não foi exigido, também, um mínimo de linhas produzidas.

Foi perceptível a dificuldade com a produção escrita. Vários deles relataram essa dificuldade, e alguns questionamentos individuais foram feitos, como “o que você pensa dos jovens de hoje?”; quando questionados oralmente, os alunos conseguiam responder com bastante fluência e de maneira bem articulada, mas não conseguiam transpor para o papel todo o raciocínio.

## 7. OLHANDO O TEXTO DOS ALUNOS

A seguir transcrevemos na íntegra dois de todos os textos produzidos pelos alunos, tal como foram escritos. Nosso objetivo com a análise não é buscar o desempenho individual, mas analisar as condições desses alunos para a escrita de um texto dissertativo-argumentativo. Suas possibilidades e não os seus problemas.

Quando buscamos a análise textual, não estamos desconsiderando os outros fatores mencionados na coletânea, tais como as condições de produção, incluindo aí a situação dos alunos, da escola e do bairro, as questões relativas ao ensino, aos professores, etc., bem como as orientações recebidas pelos alunos e suas motivações.

### Texto 1

#### A falta de amor

A maioria dos jovens hoje em dia sonham com um país melhor. Sem guerras, violências, assassinatos, mortes entre outros. Porém tem aqueles que não move “uma palha” para tentar melhorar o mundo. Preferem continuar no mundo das drogas, onde muitos deixam famílias, amigos e emprego para ir viver o mundo que eles acham que vai trazer felicidade.

Com isso acaba vindo a dor, o desespero das famílias que ficam pensando onde foi que erraram com seus filhos. Os pais ficam se culpando e muitos até entram em depressão. Os jovens de hoje em dia estão cada vez mais egoístas, só pensam em si mesmo, principalmente se for usuários de drogas. Para esses o importante é usar as drogas, agora eles conseguem de uma forma violenta e muitos até matam para conseguir dinheiro para comprar drogas.

Os laços de família já não são tão importante como antigamente, porque se fosse não haveria tanta guerra, como tem nos dias de hoje. Falta amor, carinho, humildade, honestidade entre as pessoas e principalmente entre as famílias. Falta conscientização das pessoas. Será a vida vale tão pouco para aqueles que matam sem dor, sem piedade?

C.

Percebemos que, no texto 1, a aluna usa um tom emocional para falar sobre os jovens. Ela fala sobre drogas, item listado na coletânea como a quarta maior preocupação dos jovens. Dos tópicos apresentados para serem desenvolvidos, notamos que a estudante não desenvolveu nenhum que foi proposto.

A aluna C. inicia seu texto falando que os jovens sonham com um país melhor. Essa informação faz alusão ao texto 2 da coletânea, cujo título é “Uma geração sonhadora, mas também realista”. Assim, entendemos que houve utilização da coletânea no momento de produção textual. A aluna desenvolveu o tópico “Jovens hoje: egoístas ou altruístas?”.

Retomamos as palavras de Antunes (2009, p. 79) para quem “[...] um texto é resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos que, numa determinada situação social, interagem [...]”. Levando em consideração o que C. produziu, notamos que a presença desse outro sujeito é fundamental para que ela apresente seu posicionamento em relação aos jovens de hoje. Ao dizer que a maioria dos jovens se envolve com drogas, o que causa sofrimento às famílias, ela se distancia desse grupo com o qual não quer ser confundida.

#### Texto 9

Os jovens de hoje em dia não pensão no futuro, muitos deles não economiza água sabendo da seca.

Muito jovem jogão lixo no mar, lixo na rua, gasta muita energia, polui o meio ambiente. Os jovens de hoje em dia que saber mais de drogas festa, sexos etc.

Os jovens de hoje em dia tinha que pensa numa maneira de pega água da chuva.

P.

O texto 9 traz uma breve discussão sobre a escassez de água. No segundo parágrafo, no entanto, P. apresenta como justificativa para a falta de preocupação dos jovens com o meio ambiente: o interesse por drogas, festas e sexo. Conseguimos perceber que o texto faz referência a dois tópicos apresentados como sugestão para desenvolvimento textual: “Jovens hoje: egoístas ou altruístas?” e “Juventude de olho no futuro?”.

Muitos alunos dessa turma falaram sobre o consumo de drogas como forma de não serem confundidos, ou que a professora/leitora não os enxergasse dessa forma. O aluno P. constantemente, durante os três anos que trabalhamos com ele, gostava de ser visto como alguém que era usuário de drogas; ele, inclusive, fazia apologia ao uso com falas e desenhos, inclusive em avaliações de outros professores. Recentemente a escola recebeu a notícia de que o aluno foi preso por suspeita de assalto.

Notamos que, para P., não fazia sentido discutir sobre o problema das drogas, afinal, para ele, parece-nos, isso não era um problema. O aluno escolheu uma temática na qual não precisaria expor sua opinião que, na concepção dele – é o que entendemos – não era adequada para ser apresentada naquele exercício.

Segundo alguns alunos, há aqueles que gostam de “pagar de bandido”, pois isso pode significar status dentro de uma parcela da comunidade. Parece ser o caso desse aluno, mas isso significa não assumir a norma padrão, também? Provavelmente.

Conseguimos perceber, nos textos analisados, que os alunos conseguem ter uma noção de paragrafação de texto. Entretanto, mesmo nos textos compostos por pelo menos três parágrafos, o que deveria corresponder à introdução,

desenvolvimento e conclusão, a estruturação dessas partes não é satisfatória, pois os textos deveriam veicular uma tese, que é a ideia do produtor do texto sobre um determinado assunto. Entendemos que propusemos aos alunos um gênero textual extremamente formal e distante dos textos com os quais eles normalmente têm contato; consideramos importante que o aluno saiba expressar-se também por meio escrito, e por meio escrito formal.

Segundo os PCN's, o objetivo do Ensino Médio é formar cidadãos capazes de atuar nos diferentes contextos sociais dos quais fazem parte. As aulas de Língua Portuguesa devem ter como objetivo a capacitação do aluno para que ele seja capaz de produzir e compreender diferentes tipos de texto. A norma culta, dessa forma, deve ser usada como instrumento para a produção e recepção de textos, e não o único domínio a ser desenvolvido nas aulas de Língua Materna.

Percebemos que muitos alunos ainda não adentraram no universo escrito formal, fato observado pela dificuldade presente em alguns textos para separar o que seria dito por esses alunos e o que deve ser escrito em um exercício de produção de texto. Considerando todo o contexto sócio-histórico desses alunos, entendemos essa dificuldade com a escrita, pois, conforme Abrahão (2011, p. 208)

A tradição escrita, em cada país, se organiza a partir das classes sociais vinculadas ao poder, que determinam a norma culta a ser preservada pela escrita. A cultura da classe operária historicamente não se associa à tradição escrita, por isso a dificuldade dessa classe de se dizer por escrito.

Abrahão (2011) complementa, ainda, afirmando que a classe operária, quando vai à escola, não vai para aprender a ler e a escrever como meio de ascensão social, mas sim para a formação de mão de obra qualificada. Ainda nas palavras da referida autora (2011, p. 203), “(...) o poder exercido pela escrita, dentro das sociedades contemporâneas, não pode ser subestimado”.

No entanto, apesar de percebermos, nos textos analisados, um distanciamento quanto ao gênero requerido, bem como com relação à norma padrão, conseguimos notar uma vontade para o diálogo, para a marcação de um ponto de vista. Os textos não são padronizados e por isso as suas diferenças denotam grandes possibilidades de desenvolvimentos de estruturas textuais bem marcadas na sua subjetividade.

Dentro da perspectiva teórica por nós adotada, o texto é uma prática social. Os textos analisados demonstram muito bem isso, pois, para além do gênero textual proposto, os alunos falam do seu lugar social e do seu momento histórico, nas palavras que pronunciam.

Portanto, apesar de muitos textos apresentarem deficiências no uso da norma padrão, apesar de construírem bem os parágrafos, eles trazem uma discursividade própria da sua classe social. Faltam argumentos lógicos, mas há um ganho na observação do cotidiano. Há um distanciamento do texto escrito, mas os alunos demonstram que têm o que dizer. É como se eles estivessem no meio do caminho para adentrar a norma e a linguagem escrita, além de articularem raciocínios mais analíticos. Afinal, mesmo em se tratando de um texto que não possuía interlocutor, que não cumpria um papel social, que não pretendia reagir a um argumento, ainda assim a voz desses jovens ressoou a partir do seu lugar social.

Percebemos que os textos motivadores não atingiram os alunos da maneira como imaginávamos, uma vez que o uso da coletânea com menos frequência do que exames diversos exigem. Uma das diferenças que sentimos foi em relação ao tom: na coletânea, era otimista em relação aos jovens; na maioria dos textos dos alunos, era pessimista. O que nos assusta, sobretudo, não é a condição dos textos, mas o fato de os alunos não se inserirem como jovens, falarem dos jovens como uma classe separada da deles. Como bem pontua Barthes (1975b), escrever é posicionar-se no mundo, já que, por meio do processo de escrita, o sujeito coloca-se em relação ao outro em um lugar muito bem marcado. Somado a isso, tem-se o fato de que, no jogo interativo, o sujeito marca o seu lugar dentro de relações histórico-sociais delimitadas. O sentido do discurso/texto produzido só existe dentro dessas relações e com a interação com o outro.

Notamos, em diferentes textos, a recorrência do tema drogas, apesar de não haver na coletânea textos que falem sobre isso; há, apenas, um indicativo de que as drogas são a terceira maior preocupação dos jovens.

Esses alunos lidam diariamente com esse problema, seja na sua comunidade, seja na própria escola. Assim, quando é solicitado que eles pensem sobre os jovens de hoje, os textos da coletânea não fazem jus à juventude que eles conhecem. Aqueles jovens ali representados não são eles, tampouco os seus amigos. Os anseios daqueles jovens são diferentes; para eles, há algo mais urgente a ser dito.

Na perspectiva da produção de sentido, o objeto é constituído na linguagem, de acordo com as situações vividas pelo sujeito. Possivelmente, esses alunos já conviveram ou souberam de casos envolvendo famílias que sofreram ou sofrem com o uso de drogas. Quando esses alunos dizem “há jovens que usam drogas, aumentam a criminalidade, destroem os próprios sonhos e suas famílias”, o lugar de quem fala é muito bem marcado: eles não fazem parte desse grupo, apesar de estarem imersos nessa realidade.

Ao se distanciar dessa parcela da juventude envolvida com drogas e criminalidade, o aluno produtor do texto constrói a própria imagem (ou pretende construí-la) como quem critica essa postura e almeja outros rumos para a própria vida.

Como o texto é um espaço em que os alunos podem se posicionar em relação ao mundo, notamos que esse espaço crítico foi utilizado. Percebemos uma voz coletiva, um chamado de socorro para as aflições vividas por esse grupo de jovens. Porém não há emersão do sujeito, ele não consegue se diferenciar do grupo ao qual pertence e se marcar no seu próprio discurso.

Existe uma tentativa de fazer com que esse aluno se enxergue como cidadão e que marque a sua diferença; a ele, é ensinado que o domínio da linguagem deve servir como instrumento para a produção de sentido. Porém, o que observamos são alunos já tão acostumados a serem tolhidos que não conseguem perceber que podem esboçar algo diferente da massa. Eles passam anos obedecendo a regras e aprendendo a construir e analisar frases desconexas que não são capazes de organizar esses conhecimentos para produzir o próprio discurso. Percebemos apenas sujeitos subsumidos, sem marcas individuais.

As aulas de Língua Portuguesa devem servir para que os alunos possam usar os mecanismos presentes na língua para marcarem sua posição no mundo aos

construírem seus textos/discursos. Não é possível observar se um aluno é capaz de produzir sentido ao produzir um texto se nos detivermos apenas aos aspectos linguísticos relacionados à norma culta ou ao gênero textual. A nosso ver, a língua deve servir de instrumento para que o aluno possa, consciente do seu papel na sociedade, ter voz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como trabalhamos com esses alunos durante um ano letivo, pelo menos, entendemos que, muitas vezes, a falta de um posicionamento claro, de um lugar bem definido é resultado de questões relativas à autoestima. Quando entregam uma produção de texto, vários alunos pedem que o professor não leia na presença deles, por vergonha. Refletimos, então, o que foi feito com esses alunos durante todo o período escolar que desencadeou uma anulação de si mesmos nos próprios textos que produzem. Além disso, uma hipótese para os alunos não terem se posicionado com muita clareza é que o texto foi produzido para ser entregue à professora.

Para mudar o rumo e fazer com que esses alunos escrevam com mais propriedade, entendemos que, primeiramente, eles precisam ser ouvidos, pois há muito o que dizer. Precisamos criar, nas escolas, espaços em que esses alunos entendam que podem produzir sentidos particulares da realidade que os cerca e, mais do que isso, atuar diretamente nela.

Entendemos que muito ainda há a ser feito para que esses alunos possam sair da escola com diferentes possibilidades de acesso ao mercado profissional. Não julgamos adequado que eles passem onze anos de suas vidas dentro do ambiente escolar apenas para serem usados como mão de obra minimamente qualificada. Se diferentes esforços forem canalizados, o ensino médio pode cumprir o seu papel e formar um cidadão atuante para a sociedade.

Entendemos que uma pesquisa em Linguística Aplicada precisa promover, ao menos, reflexões sobre as práticas de ensino vigente. Por isso a importância de pensarmos na produção de texto no ensino médio, especificamente dos alunos que estão prestes a finalizar a educação básica. Consideramos, também, que outras pesquisas com os mesmos alunos, na mesma escola, deveriam ser feitas para que pudéssemos analisar como esses alunos foram preparados em anos anteriores. A prática do professor deveria ser pautada pelas pesquisas realizadas individual e conjuntamente, com os grupos de áreas afins, o que nos faria pensar em melhores atitudes dentro da realidade com a qual trabalhamos. Esse foi o efeito que essa pesquisa provocou em mim: antes de tudo, representou um revisitar sobre a minha própria prática.

Sobre a produção de texto escrito nas escolas, há muito ainda a ser pesquisado. Podemos analisar, por exemplo, se a presença da coletânea e dos textos motivadores direcionam a visão do aluno para um determinado ponto a ser discutido na sua produção. Podemos também analisar se o Manual Didático é ou deve ser utilizado nas salas de aula como um documento norteador ou como instrumento de ensino.

## Reflections on the relationship between text production and meaning production

### ABSTRACT

Analysing students' texts in its sense production, this research aimed at raising discussions about the relationship between subject and text (Antunes, 2003, 2005 e 2009), just as well interpretation (Marcondes, 1994) and sense production (Abrahão, 2002, 2011 e Mari, 1991). Based on the enunciative perspective (Guimarães, 1999), the text is considered from its socio-historical conditions of production. Within the field of Applied Linguistics, this research had the objective of a view on the texts through the integral and systemic research-action (ISRA), taking into account the conditions of production of students in the last year of high school from a school in the slum. By analysing the use of the language in the texts, what was observed were subjects subsumed in their social conditions. With a writing style that shows great possibilities of organization and textual development, its language is intertwined with its anguishes while subjects rooted in their social universe. The condition of interpretation is restricted, therefore, to the imposed limitations by the pressure of the social conflict. In a broken and uneven language, the distance in relation with the writing demonstrates a situation of exclusion and detachment of a citizen life.

**KEYWORDS:** Didatic Manual. Interpretation. Text production.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Virgínia Beatriz Baesse. A perspectiva da produção do sentido. In: LINS, Maria da Penha P.; YACOVENCO, Lilian C. (Orgs.). **Caminhos em linguística**. Vitória: NUPLES, DLL, UFES, 2002.

\_\_\_\_\_. **A produção do sentido**: leitura e escrita. Contextos Linguísticos, Vitória, v. 5, n. 5, p.195-211, 2011.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

BARTHES, Roland. **O texto, a leitura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975a.

\_\_\_\_\_. **Do ato de fala ao ato de escrita**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 41, p. 3-7, abr./jun. 1975b.

\_\_\_\_\_. **O Rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.

\_\_\_\_\_. **O Grau Zero da Escrita**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977/ Roland Barthes; tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BERNARDO, Gustavo. **Redação Inquieta**. São Paulo: Ed. Globo, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)**. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol 1. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUIMARÃES, Eduardo. **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, Eni (org). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

MARCONDES, Danilo. Questões relativas à interpretação. In: **Leitura, saber e cidadania**. Ed. Fundação Biblioteca Nacional, PROLER e Centro Cultural Banco do Brasil. RJ, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In **O livro didático do Português: múltiplos olhares**. Dionísio, Angela Paiva e Bezerra, Maria Auxiliadora. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARI, Hugo. **Os lugares do sentido**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. UFMG, 1991. (Cadernos de Pesquisa/NAPq).

MORIN, Edgard. **Pesquisa ação-integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

**Recebido:** 18 out. 2015

**Aprovado:** 09 dez. 2019

**DOI:** 10.3895/rl.v22n37.3244

**Como citar:** FONSECA, Edwiges da. Reflexões acerca da relação entre produção de texto e produção de sentido. *R. Letras*, Curitiba, v. 22, n. 37 p. 137-155, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

**Direito autor:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

