

ENSINO DE FIGURAS DE LINGUAGEM À LUZ DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E DAS ORIENTAÇÕES DA BNCC

Teaching figures of speech in the light of the New Literacy Studies and the BNCC guidelines

Francisco Rogiellyson da Silva ANDRADE

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza /Universidade Federal do Ceará

rogiellyson@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-2585-1878>

Priscila Sandra Ramos de LIMA

Secretaria Estadual da Educação do Ceará

priscila-sandra@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2731-1311>

Dannytza Serra GOMES

Universidade Federal do Ceará

dannytzasg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6204-264X>

RESUMO: O presente relato compartilha a experiência de ensino de figuras de linguagem à luz dos Estudos do Letramento e das orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, realizada em turmas de oitavo ano dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais de Fortaleza. Como aporte teórico, utilizamos os Estudos do Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; 1997; 2010; 2012; SOARES, 1998; 2004; 2008), que entendem que a escrita é uma prática social que se realiza a partir das pluralidades culturais de cada esfera de discurso. Partimos, ainda, das reflexões empreendidas por Antunes (2003) e Travaglia (2003), bem como dos norteamentos da BNCC (2018) acerca de um ensino de análise linguística/semiótica que se engendra a partir de uma concepção sociointeracionista da língua. Embasados nessa conjuntura teórica, pudemos perceber que a análise das figuras de linguagem em textos musicais possibilita a construção de criticidade leitora nos estudantes, de modo que estes, para além de identificar essas construções, também foram capazes de perceber os diferentes valores, discursos e ideologias que perpassam os textos. **PALAVRAS-CHAVE:** Análise linguística/semiótica; Base Nacional Comum Curricular; Figuras de Linguagem; Letramentos.

ABSTRACT: This report shares the experience of teaching of figures of speech in light of the New Literacy Studies and Common National Curriculum Base guidelines, conducted in eighth grade classes regarding the final years of Elementary School in two municipal public schools of Fortaleza. As a theoretical basis, we use the New Literacy Studies (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; 1997; 2010; 2012; SOARES, 1998; 2004; 2008), which understand that writing is a social practice that takes place based on cultural pluralities of each speech sphere. We also depart from reflections undertaken by Antunes (2003) and Travaglia (2003), as well as the guidelines of the BNCC (2018) when it comes to the teaching of linguistic/semiotic analysis that engenders from a socio-interactionist conception of language. Considering his theoretical conjuncture, we could realize that the analysis of figures of speech in musical texts enables the construction of reading criticality in students, in a way that not only could they identify these constructions, but also realize the different values, discourses and ideologies that permeate the texts.

KEYWORDS: Common National Curriculum Base; Figures of Speech; Linguistic/semiotic analysis; Literacies.

INTRODUÇÃO

Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), além de dedicar atenção aos eixos de oralidade, leitura e produção de textos, também é dever do componente de Língua Portuguesa trabalhar a análise linguística/semiótica. Segundo diagnosticaram Travaglia (2003) e Antunes (2003), o trabalho do professor de língua portuguesa, durante muitos anos, centrava-se somente no ensino do que, até os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), convencionou-se chamar de análise linguística, considerando puramente a correção e a nomenclatura gramatical, marginalizando, portanto, reflexões semânticas e, principalmente, discursivas.

No oitavo ano do Ensino Fundamental II, é comum a orientação do ensino das figuras de linguagem, conteúdo que, se analisarmos os materiais didáticos disponíveis, é abordado a partir de textos literários clássicos, muitas vezes longínquos da realidade dos estudantes, e centrado tão somente na identificação dessas figuras no texto. É óbvio que os textos clássicos são importantes e a identificação dos processos de linguagem que ocorrem neles também o é, porém, considerando o eixo de análise semiótica tal como preconiza a BNCC (2018), é necessário, para além disso, analisar os efeitos de sentido que se erigem através da linguagem, já que, segundo Bakhtin (1997; [VOLOCHÍNOV] 2006; 2011), a língua é composta por signos ideológicos, portanto de elementos que

demarcam ideologicamente os sujeitos da interação.

Acerca disso, orienta a BNCC (2018) que

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente [...] das materialidades dos textos, **responsáveis por seus efeitos de sentido, [...] no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido** (BNCC, 2018, p. 78, grifos nossos).

Dessa forma, entendemos que, como era de se esperar, a BNCC (2018) orienta que o Eixo de Análise Linguística/Semiótica deve se pautar na análise dos efeitos de sentido erigidos pelas semioses, considerando, portanto, discursos, ideologias, traços culturais, entre outras questões que podem ser levantadas através dos usos.

Com base nisso, no presente relato de experiência, compartilhamos a metodologia por nós construída para o ensino de figuras de linguagem, considerando a análise de efeitos de sentido e construção de letramentos ideológicos/críticos. Nossa proposta foi aplicada em duas turmas de oitavo ano de duas escolas públicas municipais de Fortaleza.

O relato segue a seguinte organização: após esta introdução, fazemos uma síntese dos aportes teóricos que abalizaram a construção da metodologia que utilizamos. Posteriormente, descrevemos a ocorrência da experiência, seguida de nossas considerações acerca dos resultados obtidos.

APORTES TEÓRICOS

Street (2014), assim como Kleiman (1995; 1997; 2010; 2012) e Soares (1998; 2004; 2008), sintetizam uma concepção que entende o letramento como uma prática não somente cognitiva, mas também social. Isso significa dizer que, para além de realizar predições, inferências, sínteses e análises, as habilidades e competências desenvolvidas para pensar-se o letramento devem se pautar no entendimento dos usos sociais da escrita.

Tal concepção salienta que o letramento é uma prática cultural e que, para se engajar nas diferentes esferas sociais, necessário se faz perceber quais os usos sócio-historicamente legitimados que as sociedades fazem da escrita. Percebido nessa ótica, o letramento deixa de ser uno, ou seja, passa não mais a ser pensado como um conjunto de habilidades e competências necessárias para o trato com todo e qualquer texto, para ser visto a partir de uma pluralidade de práticas que dão sentido à escrita nas mais diversas culturas.

Vistas sob a égide dessa pluralidade, as atividades de leitura, por exemplo, devem partir do contexto de produção dos textos, das histórias de vida de seus produtores e de seus leitores, das interpretações construídas ao longo do tempo para esses textos, dos discursos e ideologias que atravessam as culturas, entre outros aspectos, pois, nessa conjuntura, os textos são produtos e produtores, bem como reflexos e refratores de valores sociais que são veiculados socialmente.

Desse modo, a língua é o lugar de interação que engendra e em que se realizam as práticas sociais. Os letramentos, nessa percepção, devem “levar em consideração aspectos identitários, discursivos, histórico-culturais, ideológicos e contextuais” (ANDRADE, 2019, p. 62), pois a escrita, enquanto produto cultural da língua, nunca é neutra, mas evoca, reproduz e refrata discursos. Segundo a síntese de Oliveira (2010), os letramentos são complexos, múltiplos, dêiticos, ideológicos, culturais e críticos.

Acerca da construção da criticidade, interior ao conceito de letramentos, é necessário perceber que, como produto cultural, através da escrita, relações de poder e de autoridade se apresentam e se consolidam (ANDRADE, 2019). Portanto, somente um sujeito crítico, que se entende como protagonista das relações sociais que se estabelecem, é capaz de agir socialmente através da escrita, pois suas capacidades e habilidades de interação a serem desenvolvidas não podem ser ingênuas, mas devem lhe possibilitar transitar e se engajar no corpo de valores sociais em que necessita estar imerso.

Conforme analisa Cavalcante (2019), a atividade de leitura e escrita não pode mais ser pensada como uma mera construção de sentidos. A autora defende que os textos são eventos que provocam um processo de negociação de sentidos, pois, conforme a teorização de Bakhtin (1997; [VOLOCHÍNOV] 2006; 2011), os produtores de texto não desejam leitores que reproduzem o seu dizer, mas que, na verdade, digladiam sentidos, produzem interpretações e evocam saberes nesse complexo processo de compreensão textual.

Em meio a essas considerações, como sinalizamos na introdução deste relato, a atividade de análise linguística/semiótica deixa de ser um pretexto para a apreensão de formas-padrão da língua, tal como perceberam Travaglia (2003) e Antunes (2003), para ser na verdade, o que de fato parecem dever ser: a língua, como atividade simbólica do homem, é evocadora de discursos, ideologias, valores e sentidos, os quais devem ser analisados na análise dos textos.

Isso significa dizer, com base em Travaglia (2003), que o ensino de análise linguística deve considerar o uso produtivo da língua, o qual deve se basear em reflexões

epilinguísticas¹. Ou seja, se consideramos atividades de leitura, por exemplo, devemos suscitar a análise dos recursos linguísticos utilizados nos textos refletindo acerca do contexto de sua produção, das considerações acerca de seu autor, do público-alvo a quem o produtor se destina, do gênero discursivo que engendra o texto, das possibilidades inferenciais permitidas pelo texto, aspectos analisados com vistas à produção de sentidos pelo leitor, que, em um contexto sócio-histórico diferente do de produção, irá assumir uma postura responsiva-ativa (ANDRADE, 2019; BAKHTIN, 1997; [VOLOCHÍNOV] 2006; 2011) para efetivar sua leitura.

Nesse intento, a nomenclatura e a metalinguagem, ainda que às vezes necessárias, tornam-se coadjuvantes diante da importância de se perceber que os usos linguísticos não são neutros, mas, pelo contrário, demarcam posicionamentos valorativos de seu produtor com o objetivo de concretizar a adesão de seu leitor.

Nessa esteira, alguém criticamente letrado deve perceber a atividade de análise textual como um processo em que construtos sócio-históricos e culturais se apresentam para o leitor, como maneira de adesão e de confronto, a fim de que este se identifique ao mesmo tempo que produz sentidos aos textos.

Em meio a essa conjuntura teórica, apoiamos nossa sequenciação didática para o ensino de figuras de linguagem. Nossa percepção era a de que não é mais possível, como nunca deveria ter sido, segundo defendem Travaglia (2003) e Antunes (2003), reproduzirmos um ensino amplamente calcado no livro didático e que se pauta na mera identificação, por exemplo, de figuras de linguagem nos textos circulantes do cotidiano.

Para isso, entendemos que as atividades escolares, enquanto processos complexos que demandam planejamento e enfrentamento de desafios, devem se ancorar em uma concepção discursivo-interacionista de leitura, tal como propõe Andrade (2019), já que se erigem em práticas sociais do cotidiano.

Com base nisso, as orientações da BNCC (2018) vão ao encontro desse direcionamento de análise da língua a partir de seu uso produtivo e que considera os discursos por ela evocados. Nossa proposta de atividade, realizada com turmas de oitavo ano dos anos finais do Ensino Fundamental, se valeu das competências e habilidades construídas para o Campo Artístico-Literário, considerando, obviamente, que tais

¹ As reflexões epilinguísticas, segundo Rezende (2008), dizem respeito à análise dos efeitos de sentido construídos linguisticamente. Assim, ainda com base no que afirma Rezende (2008), para fazer esse tipo de reflexão, conhecer a metalinguagem *per se* não se faz suficiente, uma vez que, para atribuir sentido à língua, é necessário considerar os usos sociais que instanciam as formas linguísticas.

objetivos dialogam com os diferentes campos de conhecimento estipulados pela BNCC.

O referido campo, segundo o documento, objetiva permitir que os estudantes tenham contato com diferentes manifestações artísticas, permitindo compreensão e fruição de textos, com vistas à gradativa construção de criticidade. Segundo a própria BNCC,

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (BNCC, 2018, p. 154).

Norteados por essas considerações advindas da própria BNCC, selecionamos as habilidades expostas a seguir para serem desenvolvidas ao longo das atividades:

Quadro 1: Habilidades objetivadas com a execução das atividades.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção	(EF69LP44) ² Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, [...] reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

² As siglas constantes na tabela referem-se às habilidades da BNCC. EF significa que essa habilidade faz parte dos descritores do Ensino Fundamental. 69 refere-se ao fato de que ela deve ser desenvolvida entre os sextos e nonos anos. LP indica que faz parte do componente de Língua Portuguesa. Os números finais referem-se à ordem de disposição em que aparecem essas habilidades no documento.

Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP48) Interpretar [,,] efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, [...] obtidos por meio [...] de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras [...].
Análise linguística/semiótica	Figuras de linguagem	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

Fonte: Construção nossa, à luz da BNCC (2018).

Ao longo de todo o percurso metodológico, essas foram as habilidades referentes ao conteúdo de figuras de linguagem que procuramos construir. Como evidenciaremos em nossa descrição da experiência, as atividades foram desenvolvendo também outras competências e habilidades, não somente de análise linguística/semiótica e leitura, mas também para outros direcionamentos.

Considerando esse aporte teórico, apresentamos, no tópico a seguir, a sequência metodológica que utilizamos para viabilizar o processo de ensino de figuras de linguagem.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Como mencionado anteriormente, abalizados pelo diagnóstico de Travaglia (2003) e considerando as orientações da BNCC (2018), queríamos trabalhar com o ensino das figuras de linguagem a partir de textos artísticos, de maneira que estes não fossem utilizados como pretexto para o ensino de uma nomenclatura, mas também como maneira de perceber discursos e posicionamentos que se revelam por via da linguagem, de modo, portanto, a construir habilidades de letramento, que consideram os usos sociais dos textos, conforme orientam as considerações de Street (2014), Kleiman (1995; 1997; 2010; 2012) e Soares (1998; 2004; 2008).

Dessa maneira, através de pesquisas em portais virtuais voltados para atividades de Língua Portuguesa, percebemos que as músicas poderiam ser os melhores textos de análise, uma vez que esse material artístico é mais próximo do cotidiano dos estudantes, por isso permitem um acesso mais vertical ao texto, o que não acontece comumente quando se trabalha com textos literários clássicos. Tal escolha se ancora no que Freire (2003) e Freire e Macedo (1994) afirmam como deve ser o contato com a linguagem: a leitura do mundo e a leitura da palavra terem um diálogo incessante, não promovendo, portanto, uma ruptura, mas sim uma maneira de interpretar o mundo por via de uma nova semiose.

Além disso, a escolha de músicas como material de análise salienta o que Street (2014) coloca como premissa para a construção de letramentos: o trabalho com textos que produzem sentido para a cultura local dos estudantes, pois, na esteira em que propõe sua abordagem, o autor percebe que

[...] o letramento deixa de ser uma prática de uma cultura dominante imposta a uma cultura local, a qual precisa evoluir segundo a perspectiva daquela, para a percepção de que o letramento possui significados próprios e que qualquer tentativa de imposição, sem levar em consideração as práticas locais, acaba sempre sendo circunscrita à cultura local e, portanto, na ótica dominante, malsucedida (ANDRADE; LIMA, 2017).

Escolhido o gênero discursivo que subsidiaria as discussões em sala, passamos para a etapa de formulação das atividades para a reflexão sobre figuras de linguagem. Primeiramente, para garantir o engajamento dos estudantes já desde o início das atividades, escolhemos a metodologia da aprendizagem cooperativa (FIRMIANO, 2011) para trabalhar a parte teórica do conteúdo.

Dessa maneira, com ajuda do livro didático e de materiais construídos por nós, separamos as turmas em grupos e demos a cada equipe a incumbência de se especializar em uma figura de linguagem específica. Permitimos que eles pesquisassem exemplos na *Internet*, caso tivessem essa possibilidade, mas, por precaução, os materiais distribuídos já traziam variados exemplos e explicações.

É importante ressaltar que, por estarmos ancorados em uma atividade com contornos cooperativos (FIRMIANO, 2011), os alunos, antes disso, tiveram que construir o contrato cooperativo, que é um documento por meio do qual os estudantes estabelecem regras de bom convívio entre si e de maneiras de contribuir reciprocamente para efetivação da aprendizagem. A esta primeira etapa dedicamos 50 minutos.

Após se especializarem em uma figura de linguagem, cada especialista formou equipe com um colega que ficou responsável por uma outra figura de linguagem. Em razão do número maior de figuras de linguagem, foram formados grupos com seis integrantes, cada qual responsável por explicar uma figura aos novos colegas, amparados por um novo contrato cooperativo, o qual, no momento final da atividade, foi avaliado pelos alunos em ambos os grupos de que participaram, com vistas à formação da maturidade deles acerca da cooperação grupal.

Como maneira de avaliação individual, solicitamos que os estudantes fizessem as atividades do livro em casa. Na aula seguinte, dedicamos 30 minutos à correção das atividades. Essa primeira etapa, além de promover engajamento e protagonismo, procurou permitir que os estudantes entendessem que as figuras de linguagem são recursos figurativos que propiciam o seu uso artístico, explorando sua capacidade de significado. Dessa forma, percebe-se que, ainda que baseados em uma metodologia ativa, ou seja, que se pauta em uma abordagem de protagonismo dos estudantes, usar o livro didático significa uma maneira de tirar proveito dele para efetivar as diferentes competências e habilidades objetivadas, sem, contudo, considerá-lo como material único de utilização metodológica escolar.

Após isso, através da exposição de *slides*, revisamos o conteúdo já analisando músicas populares do sertanejo universitário. Nesse momento, já trabalhamos com os estudantes não somente a identificação das figuras, objetivo já atendido por meio das atividades anteriores. Nosso foco, a partir dessa etapa, era, para além de identificar, analisar que valores sociais, ideologias e discursos entravam em jogo através das figuras.

Por meio disso, temas como machismo, amor conjugal, representações históricas, diferenças regionais, preconceito, uso de bebidas alcóolicas etc. foram foco de reflexão. Dessa maneira, os estudantes puderam construir habilidades que lhes permitissem

analisar as músicas não somente como material de fruição, mas também como um ato de linguagem que se vincula aos valores cultural e sócio-historicamente construídos pela sociedade (BAKHTIN, 1997; [VOLOCHÍNOV] 2006; 2011).

A partir dessas atividades, percebe-se que o trabalho com o ensino de língua materna não precisa necessariamente se compartimentalizar nos eixos que lhe são concernentes, uma vez que oralidade, produção de textos, leitura e análise linguística/semiótica podem se amalgamar. Com vistas a isso, para construir habilidades pertinentes a esses eixos, elaboramos uma nova etapa, que serviu como avaliação desse processo de análise discursiva das figuras de linguagem.

O objetivo desta etapa da sequência era que, em duplas ou em trios, os estudantes identificassem as figuras de linguagem existentes em músicas e analisassem os efeitos de sentido que essas figuras construíam nos textos por cuja análise estavam responsáveis. A apresentação foi orientada a ser feita em formato de exposição oral, com até 10 minutos.

A partir dessa proposta, percebemos que uma nova situação didática se apresentava, que era o ensino do gênero exposição oral. Entendemos, através disso, que as metodologias de ensino de língua não podem mais ser pensadas como processos engessados, mas como eventos que se transformam e apontam direções para que o professor contribua ainda mais com o desenvolvimento das capacidades de interagir de seus alunos.

Para que se sentissem capacitados a planejar e realizarem exposições orais, embasamo-nos na proposta de Schneuwly e Dolz (2004), autores que apresentam o conceito de sequência didática para o ensino de gêneros. Segundo tal proposta, as sequências didáticas são procedimentos organizados, mas não engessados, por meio dos quais são criadas atividades que propiciem o trabalho com a construção de um gênero discursivo oral ou escrito, considerando todas as especificidades que lhe são concernentes, bem como sua circulação no meio social.

Quando se referem a gêneros orais, que, diferentemente dos escritos, não podem passar por etapas de reconfecção, os autores afirmam que os estudantes devem ter como base uma apresentação considerada modelo para se ampararem, bem como tenham espaço para planejar sua apresentação, considerando a organização do gênero. Nossa escolha pela exposição oral se deu em função de ser ela uma instância textual breve, o que causaria uma menor tensão nos estudantes, além de, conforme a tipificação elaborada por Félix (2009), esse gênero oportunizar uma reflexão analítica acerca do que se expõe, diferentemente do seminário, que tem uma natureza mais explicativa:

[...] na exposição oral, as informações são buscadas com antecedência somente pelo expositor, que as transmite no momento da apresentação. [...] a exposição oral não é uma discussão coletiva, o discurso se caracteriza como monologal, realizado também em sala de aula, o expositor dirige-se ao público para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar-lhe algum assunto (FÉLIX, 2009, p. 44).

Ou seja, segundo nossa interpretação, a exposição oral melhor promove a produção de sentidos aos textos, pois os estudantes, enquanto sujeitos envolvidos em um processo analítico-reflexivo, deveriam construir hipóteses de interpretação das músicas por cujas análises estavam responsáveis.

Considerando, então, as premissas de Schneuwly e Dolz (2004) para o ensino de gêneros orais e a tipificação de Félix (2009) acerca do gênero exposição oral, partimos para as orientações dadas aos estudantes. Primeiramente, elaboramos uma lista com as músicas que eles deveriam analisar, a qual era composta prioritariamente por músicas de forró, sertanejo e *funk*. Nossa escolha por esses gêneros musicais se deu pelo fato de percebermos serem eles os mais presentes no cotidiano dos estudantes, além de terem sofrido modificações importantes no decorrer dos anos, o que oportunizaria uma reflexão mais aprofundada acerca dos valores socioculturais imbricados no contexto de produção das letras.

Findas essas ações e marcadas as datas das apresentações, levamos para a sala exemplos de exposições orais com outras propostas temáticas e analisamos com os estudantes as especificidades intrínsecas a esse gênero. Além disso, discutimos questões próprias da modalidade oral, “como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. -, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos - postura, expressão facial, gestualidade etc”, conforme orienta a BNCC (2018, p. 78) no que se refere ao ensino da oralidade.

Após isso, uma vez que não encontramos comunicações orais dentro da temática proposta, realizamos nós mesmos uma comunicação oral cujo tema era o mesmo dos estudantes. Nossa escolha por fazer isso era dar um direcionamento mais preciso a eles para a construção de suas apresentações. Dessa forma, fizemos a análise das músicas *Que se chama amor*³, do grupo Só pra Contrariar,

³ Esta música é uma das principais da carreira do Grupo Só pra Contrariar (SPC). Composta por José Fernando e lançada em 1993 no primeiro álbum da banda, a música, um típico samba romântico, conta a história de um eu lírico masculino que sofre solitário em função da perda de sua amada.

e *Mágica*⁴, da banda Calcinha Preta.

Em nossa apresentação, além da identificação de hipérboles, figura muito utilizada em ambas as músicas, bem como de metáforas e comparações, pudemos perceber que o uso dessas figuras auxiliavam na construção da ideia de um amor arrebatador, maior que os próprios eu líricos, o que os fazia idealizar a figura feminina, tornando-a um ser inalcançável, o que, comparado a músicas da atualidade, era menos recorrente, em que a superação de um amor não correspondido e a horizontalidade da mulher em relação ao homem é mais comum nas letras.

Após a apresentação, pedimos para que os estudantes avaliassem nossa exposição, fizessem contribuições e percebessem as características do gênero até então estudado. Nossa percepção é de que esse momento trouxe mais segurança para os estudantes que, a essa altura, já haviam começado a planejar suas apresentações sob nossa orientação.

Acerca da escolha das músicas a serem analisadas, levamos uma lista com aquelas que acreditávamos, a partir de análise prévia nossa, serem mais ilustrativas para o alcance de nossos objetivos. É importante ressaltar que, conforme a cultura local, outras músicas podem ser escolhidas, já que nossa proposta era a de apresentar aos alunos que as músicas que escutam em seu cotidiano também são materiais de análise e, nessa esteira, objetos de reflexão acerca da língua e dos discursos por ela evocados.

Depois de assistirem e analisarem a apresentações-modelo, demos a oportunidade de os estudantes organizarem suas comunicações orais em sala, tirarem dúvidas e receberem orientações conosco, com o fito de melhor sistematizar suas falas em formato de texto a ser apresentado para uma plateia. Suas dúvidas, normalmente, eram acerca de como deviam iniciar suas apresentações, como deveriam se apresentar etc.

A propósito disso, ainda considerando o estudo de Félix (2009), a comunicação oral é normalmente avaliada por uma banca. Em contribuição a isso, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que todo texto deve ter um propósito, uma audiência, não sendo somente um instrumento de avaliação do professor. Segundo Andrade (2019), Kleiman (2010) e Schneuwly e Dolz (2004), as práticas sociais, enquanto construtoras de gêneros discursivos, de habilidades de interação e de relações sociais, devem ser o ponto de partida e de chegada do ensino de língua materna.

Considerando esse norteamiento, resolvemos compor bancas que, conforme critérios, fariam a avaliação das comunicações. Os critérios avaliativos, como de costume,

⁴ *Mágica* é uma música de forró lançada em 2004 pela banda Calcinha Preta. Sendo um dos maiores sucessos da banda, sua história conta sobre o amor arrebatador entre dois eu líricos que dialogam ao longo da letra, afirmando a força do amor que sentem um pelo outro.

foram apresentados aos estudantes, para que eles percebessem como seriam avaliados por sua audiência. Apresentamos, a seguir, os critérios norteadores da avaliação.

Quadro 2: Critérios avaliativos utilizados pela banca.

Critérios de avaliação	Conceito avaliativo (regular, bom, ótimo ou excelente)
1. Postura ética, respeitosa e séria no momento da apresentação	
2. Clareza na dicção e uso de linguagem apropriada para o momento	
3. Domínio do assunto tratado	
4. Organização	
Média (campo do professor)	

Fonte: construção nossa.

As bancas eram formadas por dois colegas de classe, pelo professor e por um outro profissional docente da escola. Tal audiência transmitia aos apresentadores das comunicações a ideia de que eles deviam se dedicar na composição de suas falas, pois elas teriam um propósito, uma função social, que era a de construir conhecimento em diálogo com outras pessoas. Do contrário, se apenas apresentassem para o professor e para a turma, suas apresentações seriam tão somente a justificativa para uma nota, sem, portanto, compor uma interação. De igual maneira, serem avaliados pelos colegas, a nosso ver, passava-lhes a impressão de que não estavam sendo avaliados hierarquicamente, por profissionais que concebem já “saber tudo”, mas também por pessoas que, assim como eles, estão construindo novos saberes.

Acerca dos colegas de classe que compunham a banca, um deles era escolhido pela equipe apresentadora e o outro, pelo professor. Um colega já escolhido não poderia participar outra vez, o que deu chance para que todos os alunos da turma pudessem também estar na posição de avaliadores. Desta feita, antes das apresentações, conscientizamos os estudantes acerca da importância de serem éticos ao avaliarem os colegas, detendo-se aos critérios avaliativos do guia que receberiam. Nossa escolha por também os alunos formarem a banca se deu em razão de acreditarmos que eles precisam vivenciar situações em que avaliam respeitosa e eticamente seus semelhantes, além de lhes conferirmos a sensação de que também são especialistas capacitados para isso. Ressaltamos, como pode ser visto no Quadro 2, que o conceito avaliativo mais baixo era o “regular”. A

não utilização de conceitos como “ruim”, a nosso ver, deixava os colegas da banca mais confortáveis na situação de avaliadores.

Após isso, iniciamos as apresentações. Antes de fazerem a análise das letras, através de vídeos, todos os alunos da turma, assim como a banca, tinham a oportunidade de escutar e poder ter o contato com as músicas. Posteriormente, os alunos iniciavam suas apresentações. Tal como pensamos, a organização planejada pelos estudantes foi se demonstrando através de suas apresentações. Isso corrobora o entendimento que a oralidade não é um processo caótico e desorganizado, sendo a escrita o seu oposto. Pelo contrário, há gêneros orais, como a exposição oral, que devem ser planejados antes de sua realização.

Nossa experiência pôde comprovar que, mesmo com o nervosismo, normal para adolescentes com idade média de 13 anos, não acostumados a se apresentar a uma audiência, os estudantes demonstraram segurança em suas análises. Obviamente, houve deslizos, os quais foram conversados após as apresentações em uma espécie de debate em que cada um dos alunos, bem como a banca, tinha a possibilidade de apresentar suas interpretações, o que oportunizou uma coconstrução de conhecimentos, sem uma hierarquização entre os atores envolvidos nesse processo, e a percepção de que, considerando as músicas gêneros artísticos, suas possibilidades de interpretação não são unas, mas variáveis, o que, com certeza, poderá ser aproveitado quando os estudantes entrarem em contato com poemas, contos, crônicas, romances e demais gêneros literários.

Outra questão importante que pudemos debater com os estudantes foi a reflexão acerca dos valores sociais. Algumas músicas, como o sertanejo, por exemplo, ritmo que já tem uma história de décadas, demonstram que a sociedade, anos atrás, tinha valores que hoje não são mais aplicáveis. Músicas que antes tocavam as pessoas, hoje talvez não mais fizessem o mesmo. Isso porque, conforme pudemos perceber, as representações sociais acerca de determinado tema se alteram com o tempo.

Tais reflexões, como viemos salientando, foram levantadas através da análise de hipérboles, metonímias, ironias, antíteses, entre outras figuras de linguagem, possibilitando a percepção de que analisar a composição linguística de músicas não é somente identificar os processos de construção que lhe concernem, mas, para além disso, percebê-los como veiculadores discursivamente ideológicos.

Dessa forma, em sua maioria, os estudantes se comunicaram por via da linguagem oral formal e realizaram análises aprofundadas acerca dos sentidos evocados pelas músicas, suscitando, após suas apresentações, um tempo para o debate acerca dos temas que se punham.

Dessa maneira, percebe-se a construção de um letramento ideológico que, segundo Street (2014), Kleiman (1995; 1997; 2010; 2012) e Soares (1998; 2004; 2008), é aquele por meio do qual os estudantes percebem que, pela linguagem, discursos sociais se erigem, devendo ser percebidos para que os sujeitos possam se engajar em situações reais de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a LDB (1996), é objetivo da educação básica formar sujeitos capazes de exercer sua cidadania na vida social. Considerando isso, a formulação da sequência didática para o ensino de figuras de linguagem e a experiência de sua aplicação evidencia contornos da formação de tais sujeitos.

Primeiramente, através das atividades abalizadas pela aprendizagem cooperativa, pudemos perceber o engajamento dos estudantes, que se perceberam responsáveis pela aprendizagem de seus semelhantes, o que retira deles a ideia darwinista de que a escola é um espaço de competição, em que apenas o mais inteligente sobressai. Ao contrário disso, sobressaem aqueles que melhor se engajam no espaço escolar e se sentem parte de uma coletividade, tal como se apresenta a sociedade.

Além disso, a proposta de utilizar músicas do cotidiano dos estudantes propicia uma criticidade acerca das letras que eles escutam. Longe de um posicionamento que limita e/ou critica o gosto musical dos estudantes, nosso intuito era o de evidenciar que, uma vez que a arte é uma maneira de simbolizar os valores sociais, as músicas caem no gosto popular justamente pelo fato de se coadunarem com as representações construídas e veiculadas no e pelo corpo social, o que, considerando textos musicais, também é propiciado por figuras de linguagem.

De igual maneira, o exercício da cidadania se efetiva a partir do momento em que os estudantes percebem a necessidade de se preparar e de se organizar para comunicarem-se oralmente, para uma audiência. Na vida social, seja via escrita seja via oralidade, nossos alunos precisarão se expressar pela linguagem, sendo, portanto, nós, seus professores, responsáveis por construir habilidades e competências que os façam se sentir seguros a interagir na e pela língua nas diversas situações a que eles podem ser submetidos.

Desse modo, percebe-se que, quando o ensino de língua materna está calcado em propostas discursivas e que consideram o letramento ideológico, os eixos que compõem esse componente curricular, ainda que didaticamente separados, convergem para a formação de cidadãos capazes de perceber a linguagem como uma maneira de agir e

construir poder nas interações do cotidiano.

Nessa medida, através da proposta metodológica aqui compartilhada, percebe-se a construção de diferentes habilidades e competências, que não se limitam a tão-somente identificar figuras de linguagem, mas que também envolvem diferentes práticas languageiras, orais e escritas: leitura de textos teóricos, leitura e análise de músicas, análise social-discursiva de textos, construção de discursos orais, preenchimento de fichas avaliativas, ética cooperativa, entre outras, de modo a preparar os estudantes para lidar com os desafios que se apresentam cotidianamente no trato com a linguagem.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, F. R. da S. *Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores*. 2019. 192f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.

_____; LIMA, J. G. de. Estratégias de Aprendizagem de Letramentos Acadêmicos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. *Forproll*, v. 1, n. 2, p. 130-144, 2017.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. 8ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CAVALCANTE, M. Entrevista concedida à Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN. Campinas: ABRALIN, 01 mar. 2019. *Podcast*. Disponível em: <<https://goo.gl/CDDDe9u>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

FÉLIX, R. L. *O gênero exposição oral: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio*. 2009. 142f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Uberlândia, 2009. Disponível em: <<https://www.ileel.ufu.br>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FIRMINIANO, E. P. *Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Apostila do Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE. 2011. Disponível em: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1I8b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Entrevista concedida a Cosme Batista do Santos e Maria Nazaré Mota de Lima*. *Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural*, Alagoinhas, v. 2, n. 2, p. 177-183, 2012. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; PAULINO, G.; MARTINS, A. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em: 29 set. 2019

Aceito em: 07 mar. 2020