

# ACHADO NÃO É ROUBADO: UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS DA EJA<sup>1</sup>

José Amilsom Rodrigues Vieira<sup>2</sup>

*Água mole em pedra dura  
tanto bate até que fura.*

**RESUMO:** Neste texto serão apresentados resultados de atividade desenvolvida com alunos de uma escola pública do município de Araguaína, Estado do Tocantins, Brasil. As análises focalizam o ensino de língua portuguesa em um segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA, com ênfase sobre o discurso proverbial. Os resultados apontam para uma incipiente rejeição das “verdades” que perpassam a “sabedoria popular”.

**Palavras-chave:** língua portuguesa; EJA; provérbios.

**ABSTRACT:** In this text will be presented results of activity developed with students of a public school of the city of Araguaína, State of Tocantins, Brazil. The analyses focuses on the Portuguese language teaching in a segment of the Youth and Adult Education - YAE, with emphasis on the proverbial speech. The results point to an incipient rejection of “truths” that permeate the “popular wisdom”.

**Keywords:** Portuguese Language; EJA; Proverbs.

## Introdução

A epígrafe constitui exemplo do que conhecemos como provérbio. O enunciado<sup>3</sup> *água mole em pedra dura tanto bate até que fura*, de forma geral, é tomado para expressar a sobreposição da perseverança face aos obstáculos que nos rodeiam. O provérbio, conforme definição inscrita no dicionário Houaiss, assim se apresenta:

**Provérbio.** s.m. (sXIV) 1. Frase curta, ger. de origem popular, freq. com ritmo e rima, rica em imagens, que sintetiza um conceito a respeito da realidade ou uma regra social ou moral (p. ex. *Deus ajuda quem madruga*). 2. Na bíblia, pequena frase que visa aconselhar, educar, edificar; exortação, pensamento, máxima (*livro dos Provérbios*). ETM lat. *Proverbium*, *Īi* ‘provérbio, adágio, dito, ditado, rifão, *máxima*. SIN/VAR ver sinonímia de máxima. col paremiologia. PAR provérbio (fl. proverbiar) (HOUAISS, 2009, p. 1568 – negrito no original).

A definição acima transcrita não abarca, naturalmente, toda a complexidade que perpassa esse léxico, mas é esse modo de compreender os provérbios que tem prevalência sobre o nosso pensamento: frase curta que tem como objetivo aconselhar, educar, edificar. Neste trabalho, nossas inquietações focalizam, ainda que de forma não aprofundada, o modo como *verdades* de muitos

<sup>1</sup> Recorte de artigo intitulado *Em briga de marido e mulher não se mete a colher*: sobre discurso proverbial e preconceito, apresentado à disciplina *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura IV*, do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT, com algumas alterações.

<sup>2</sup> Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFT). [Amilson.uft@hotmail.com](mailto:Amilson.uft@hotmail.com)

<sup>3</sup> Enunciados são “as unidades reais de comunicação. Dialógico, o enunciado encontra-se perpassado por outros, que “com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante” (FIORIN, 2006, p. 20-21).

desses enunciados se inscrevem no imaginário social, colocando em suspeição, não raras vezes, nossos princípios éticos e morais. As reflexões a esse respeito recaem, precisamente, sobre atividades desenvolvidas com uma turma do ensino médio, 2º período do 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de uma escola da rede estadual de ensino do município de Araguaína, Estado do Tocantins. Nossas análises orientaram-se, em particular, por saberes advindos da linguística textual, principalmente no que tange à concepção de língua como *atividade sociocognitivo-interacional*.

O artigo encontra-se ordenado em cinco seções: *A modalidade EJA; A natureza dos provérbios; A leitura e produção de sentidos; A interação textos-sujeitos e Algumas considerações*. Na primeira seção, apresentaremos, de forma breve, o perfil do aluno de EJA, pessoas estigmatizadas que internalizam sentimentos de incapacidade diante do processo ensino-aprendizagem. Na segunda seção, revisitaremos o conceito de provérbio, em destaque à sua não neutralidade no jogo discursivo. Na terceira seção, focalizamos a noção de língua enquanto atividade sociocognitivo-interacional, com seu redimensionamento das noções de leitor, texto e leitura, principalmente. Na quarta seção, a análise das atividades propriamente dita, orientadas à compreensão de como alunos de EJA situam o discurso proverbial. Por fim, as nossas (in)conclusões.

### **A modalidade EJA**

Em sua acepção genérica, a nomenclatura EJA<sup>4</sup> é decodificada como a modalidade de ensino para pessoas que não frequentaram a escola na idade apropriada. Nada mais superficial. A respeito dessa leitura aligeirada, Leal e Mollica (2009, p. 58), ancorando-se em observações de Fonseca (2005), advertem que “o grande diferencial em comparação a outros grupos deve ser visto como a marca sociocultural do público-alvo”. Essa marca é a marca da exclusão, imposta a esse grupo pela ideologia dominante, que oprime, que nega direitos até mesmo quando se propõe *resgatá-los*, conforme denuncia Cury (2000 *apud* SAMPAIO, 2009), em sua análise acerca da trajetória da Educação de Jovens e Adultos:

A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (CURY *apud* SAMPAIO, 2009, p. 16).

Forja-se, nesse sentido, uma educação *inferior* para pessoas *inferiores*, o que galvaniza o preconceito contra os indivíduos contemplados por essa modalidade: adulto analfabeto, considerado incompetente, marginal, culturalmente inferior, adjetivos que essas pessoas internalizam de modo tão profundo que chegam a se julgar sem direito à educação, complementa Fávero (2004 *apud* SAMPAIO, 2009). Dialogando com esse entendimento, Barcelos (2006) expõe o modo como essas pessoas se

---

<sup>4</sup> Vide Lei n. 9394/96

percebem no espaço escolar:

A EJA é composta por um grupo de pessoas que, via de regra, foram silenciadas por longos momentos em suas vidas. São pessoas que, em alguns casos, já chegaram a internalizar que são incapazes de aprender, que são velhas demais para aprender qualquer assunto ou mesmo que nada mudará em suas vidas, pelo fato de aprenderem algo novo. Essas pessoas, conforme observado, perderam a crença em suas potencialidades, percebem-se inferiores aos alunos das séries regulares (BARCELOS, 2006 *apud* SANTIAGO, 2008, p. 14).

Internalizando inferioridades, incapacidades, essas pessoas chegam à sala de aula e, também, via de regra, permanecem descrentes, por exemplo, de que seus dizeres possam ser (re)significados, dado que se veem extremamente inferiores ao professor, àquele que *detém* os saberes; se veem incapazes, portanto, de contribuir com o processo de (re)construção de conhecimentos.

Promover formas de mitigar esse sentimento de inferioridade e de incapacidade demanda estratégias como oportunizar a esse aluno, de fato e de direito, vez e voz no processo ensino-aprendizagem. É esse o ponto de partida para que esse sujeito (re)signifique seus dizeres, seus pontos de vista face ao outro, ao mundo e a si mesmo. No caso em tela, optamos por colocar em pauta o discurso<sup>5</sup> proverbial. Daí por que, na seção abaixo, revisitaremos o conceito de provérbio, movendo nossas reflexões ao fato de que os ditos populares não devem ser concebidos como *verdades* incontestes, mas discursos atravessados pela ideologia, a exemplo de qualquer outro.

### **A natureza dos provérbios**

Todo povo possui seu acervo proverbial, dado que estes expressam *verdades*, experiências ou mesmo preconceitos universais. Esses ditos, que desconhecem fronteiras, se movem por gerações em praticamente todas as línguas e dialetos. Ainda que para a maioria das situações exista um provérbio - ou mais -, que com elas direta ou indiretamente se relaciona, há provérbios de uso restrito ou até mesmo radicalmente regional, como *Deus é brasileiro* (CORRÊA, 2001).

Os provérbios informa-nos Alvarez (2008), tiveram sua origem em tempos não definidos. Sabe-se apenas que evoluíram sobre os mesmos rastros da evolução dos povos. Em seu movimento por culturas e comunidades limítrofes, esse tipo de fraseologismo adquire as feições linguísticas das regiões por ele visitadas. “Muitos deles têm um sentido figurado, modos peculiares de expressão com interpretação distinta da leitura literal a eles atribuída” (ALVAREZ, 2008, p. 117). Rocha (1995), por seu turno, ao referir-se às características do provérbio, distingue-as como formais e semânticas. Formalmente, o provérbio se apresenta como um verso ou quase um verbo, carregando muitas vezes rimas, assonância, metáforas, estruturas geralmente bimembre, elipse etc. Sob o enfoque semântico, “deve encerrar uma mensagem admoestadora ou conselho” (STEINBERG, 1995 *apud* ROCHA, 1995, p. 11).

---

<sup>5</sup> Entendemos por discursos “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 21).

A questão é que “não há neutralidade no jogo das vozes” (FIORIN, 2006, p. 31-32). E considerando, portanto, que “todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (idem, p.19), e que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2005, p. 17), é que se afirma que o discurso proverbial, a exemplo de qualquer outro, não dispõe do *status* de arauto de admoestação ou de conselhos incontestes. Em referendo a esse entendimento, Corrêa (2001) denuncia que os provérbios veiculam aquilo que a sociedade quer estabelecer, como o conformismo diante das relações de força, o que acaba por cercear no sujeito seu desejo de progredir, revoltar-se, libertar-se. A autora conclui assinalando que, quando alguém quer imprimir autoridade a seus enunciados, geralmente apropria-se da estrutura proverbial. Ou seja, os provérbios se relativizam com interesses e necessidades dos interlocutores.

Essa *neutralidade* no jogo discursivo, entretanto, é o que se sustenta sob a ótica do senso comum, como se os ditos populares não trouxessem implicações à nossa forma de pensar e de agir. Ao tematizar, em sala de aula, o discurso proverbial, há que se considerar, por exemplo, aspectos como a concepção de texto, leitura e leitor. A noção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, se considerada sob um espaço essencialmente dialógico, permite um novo enfoque sobre tais aspectos, redimensionando as funções do sujeito que ensina e as do sujeito que aprende. Aquele agora coordena, provoca, suscita inquietações; este interage, fala, ouve, participa. Isso significa, em uma sala de EJA, oportunizar ao aluno, em sua relação com o texto, condições para que ele exponha seus pontos de vista, seu conhecimento de mundo, suas experiências de vida. Dito em outros termos, outras leituras.

### **A leitura e produção se sentidos**

Em seu *Por que (não) ensinar gramática na escola*, Possenti (1996) adverte que mudanças no ensino de português reclamam por ações que perpassem simples medidas paliativas. Propõe, em face da complexidade que permeia a temática, uma revolução, a começar pela mudança de concepção de língua e de ensino de língua que ainda subsistem em nossas escolas, o que tem dispensado privilégio ao ensino tradicional de gramática. O resultado, complementa, tem sido pouco espaço às atividades de leitura e escrita. Os propósitos deste trabalho não nos permitem adentrar conceitos de língua e gramática, razão por que nos limitamos, nesse sentido, à noção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, da forma definida por Koch e Elias (2011).

À luz dessa concepção,

os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação social (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10-11, negrito das autoras).

Nessa perspectiva, o sentido de um texto não se apresenta pronto e acabado. Ao contrário, constitui-se na interação textos-sujeitos, sendo a leitura, por isso, definida como *atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos*. No decurso dessa atividade, por certo, levam-se em consideração os elementos linguísticos situados na superfície e na organização textuais, mas o sentido só tem emergência quando, em dado evento comunicativo, uma gama de saberes é mobilizada pelos interlocutores. Assim compreendendo, as autoras afirmam que se encontram interperpassadas a concepção de leitura enquanto produção de sentidos e as noções de contextos.

Os contextos compreendem duas formas, assinalam as autoras: a) *O contexto linguístico* – ou *cotexto*. É a materialidade linguística, constituída dos elementos linguísticos que se apresentam na superfície e na forma de organização do texto. Lócus da interação autor-texto-leitor, relaciona-se a aspectos relativos ao conhecimento e ao próprio uso da língua; b) *O contexto sociocognitivo*. Conjuga todos os tipos de conhecimentos que os atores sociais trazem guardados em suas memórias, dos quais destacamos:

1. O conhecimento linguístico propriamente dito;
2. O conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória ‘por ouvir falar’), quer episódico (*‘frames’*, *‘scripts’*) (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em ‘bloco’, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana);
3. O conhecimento da situação comunicativa e de suas ‘regras’ (situacionalidade) (KOCH; ELIAS, 2011, p. 63-64).

A mobilização desses e de outros saberes consubstanciam estratégias necessárias à produção de sentidos, ou seja, para o encadeamento de ações que as autoras nomeiam *processamento textual*. Nesse processo, o leitor, ao lançar mão de seus conhecimentos, experiências, leituras outras, assume uma função ativa em sua relação com o texto e o seu autor. É dessa forma que a leitura como produção de sentidos contrapõe-se à atividade de reconhecimento de categorias gramaticais ou de validação das intenções de um autor ou de seu representante, o professor.

Os provérbios, a nosso ver, constituem-se enunciados por demais presentes no cotidiano de nossos alunos. Conduzidos à sala de aula, os ditos populares implicam uma abordagem que se distancie da leitura pela leitura ou do texto como pretexto ao ensino tradicional de gramática. A noção de língua como atividade sociocognitivo-interacional possibilita uma nova forma de situar os mais variados tipos de discursos nas práticas de ensino e de aprendizagem, à medida que demanda do professor uma nova postura diante do conhecimento, do aluno e de si mesmo. Em se tratando de alunos de EJA, o professor precisa atentar-se ao fato de que esses sujeitos trazem ao contexto escolar discursos internalizados que lhes conferem uma suposta condição inferior. Trata-se de um desafio que implica a criação de um espaço genuinamente dialógico, interativo, no qual essas pessoas possam se sentir autores na construção de saberes, agentes no enfrentamento dessas supostas limitações, incapacidades.

## A interação textos-sujeitos

As atividades aqui analisadas foram desenvolvidas com uma turma do ensino médio, 2º período do 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de uma escola da rede estadual de ensino do município de Araguaína, Estado do Tocantins. Nossas análises orientaram-se, em particular, por saberes advindos da linguística textual, principalmente no que tange à concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional. Nossos trabalhos desenvolveram-se em dois momentos. No primeiro, entregamos, a cada aluno, recorte de papel contendo determinado provérbio, ao qual ele deveria relacionar, oralmente, uma situação apropriada. No segundo, terminada a discussão acerca das situações apresentadas, escrevemos, na lousa, atividade que demandava do aluno análise, por escrito, quanto à pertinência de dado fato hipotético e o dito popular que supostamente o sustentava.

Durante o período de observações, constatamos uma acentuada dificuldade daquela turma em relação às práticas de leitura. Dessa forma, para disponibilizarmos tempo maior a tais práticas, as atividades voltadas à escrita pressupunham respostas curtas, que poderiam ser elaboradas em um ou dois parágrafos. Ressaltamos, a esse respeito, que as atividades ora focalizadas constituem extrato da forma como trabalhamos a relação daquela turma com os mais variados discursos, desde aqueles que se inscrevem em documentos oficiais até os que corporificam os denominados ditados populares. Registre-se que a professora titular daquela turma nos franqueou total liberdade quanto ao desenvolvimento das atividades aqui focalizadas, delas não participando em nenhuma de suas fases.

A aula ora analisada teve início com a entrega, para cada aluno, de um recorte contendo um determinado provérbio - denominado por nós naquela ocasião simplesmente como *frase* -, para que fosse criada uma situação que se relacionasse com o respectivo dito popular. Não foi solicitada produção textual nesse sentido; os alunos deveriam, portanto, manifestar-se oralmente, o que não transcorreu com tranquilidade, dado que muitos demonstraram resistência em participar da atividade. A flagrante resistência não nos surpreendeu, haja vista termos registrado, por ocasião de nossas observações, que a professora regente não desenvolvia atividades de leitura que colocassem em discussão o ponto de vista discente. Mas precisávamos ir além do conhecimento linguístico, tornar manifesto, principalmente, o saber enciclopédico ou de mundo acerca dos provérbios.

A concepção de leitura como atividade de produção de sentido redimensiona a postura do aluno-leitor face às práticas de leitura, não mais o limitando a mero decodificador do código escrito. Esse leitor é agora compreendido enquanto experiências e conhecimentos adquiridos em suas interações com outros textos, outras leituras. O professor, sob esse entendimento, reconhece que há sentidos e sentidos, condicionados à vivência de cada aluno. Significa dizer que, em nome da interação autor-texto-leitor, o professor deve nortear as atividades de leitura sob uma perspectiva dialógica, interacional, abdicando-se da tradicional postura de desconsiderar os saberes prévios do aluno. Dessa postura, veementemente criticada, mas ainda imponente em nossas escolas, deriva o fato de o professor impor suas próprias leituras ou as do autor como se essas fossem as únicas passíveis de legitimidade.

Informados por princípios dessa ordem, questionamos, instigamos, procuramos por vezes reclusas pelo receio de serem mal interpretadas ou mesmo silenciadas. Esse receio, acreditamos, faz parte do sentimento de inferioridade que muitos alunos da EJA trazem internalizado. É como se seus conhecimentos de mundo, suas leituras, suas experiências fossem inócuas face aos conteúdos escolares e, sobretudo, aos saberes do professor, como se este fosse o único sujeito do e no processo ensino-aprendizagem. Nos discursos de alguns alunos, portanto, sobressaiam-se enunciados de ordem autodepreciativa, como *papagaio velho não aprende a falar e pau que nasce torto morre torto*. Suas falas traziam, dessa forma, o eco de discursos que tão somente reforçam suas supostas incapacidades face ao processo ensino-aprendizagem.

Em razão disso, buscamos argumentos que pudessem contrapor-se àquele que justificavam, para alguns alunos, sua condição *inferior*. Enfatizamos que eram, sim, capazes de fazer relações daquelas *frases* que tinham em mãos com situações vivenciadas em seu cotidiano. Reforçamos nossa fala explicitando que muitos utilizaram *frases feitas* para reforçar sua *incapacidade* de fazer a atividade. A partir daí envidamos esforços em direção que os conduzisse ao compartilhar de suas leituras, entendimentos, pontos de vistas. Aos poucos, as discussões adquiriam corpo e forma, do que resultou na participação da maioria dos alunos. Muitas, portanto, foram as situações que poderiam ser sintetizadas pelos respectivos provérbios. O texto, então, perde o seu *status* de portador de um sentido pronto e acabado, como anteriormente dito por Koch e Elias (2011). Já não é, em função disso, apenas materialidade linguística, palavras distribuídas sobre a superfície textual. Torna-se, por fim, *lócus* de encontro entre sujeitos, espaço de construção de sentidos. Ler não mais se resume à decodificação.

Terminadas as discussões, e, portanto, a primeira fase das atividades, restou evidente que o nosso cotidiano encontra-se, inegavelmente, perpassado pelos ditos populares. Significa dizer que, geralmente, há situações que, de alguma forma ou de outra, com eles se vinculam, o que acaba por condicionar nosso comportamento. Passemos, então, à segunda e última fase de nossos trabalhos, a qual se alicerça exatamente no fato de que o discurso proverbial exerce forte influência em nossas vidas. Eis a transcrição da atividade, que, a exemplo da anterior, deveria ser feita individualmente.

### **Provérbios**

#### Atividade

Um aluno, ao entrar no banheiro da escola, encontra um celular sobre a pia, seminovo. Em sua casa, troca o *chip*. Depois, vende baratinho pra um colega.

O provérbio que mais bem traduz a situação acima descrita é: *achado não é roubado*. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

Ao entregarmos a atividade, perguntamos aos alunos se tinham entendido a proposta da mesma. Um ou outro afirmou não ter compreendido. Reafirmamos, então, que cada situação pressupõe, via de regra, correlação com pelo menos um provérbio. Desse modo, o aluno deveria

observar a pertinência entre a situação hipotética e o ditado popular em destaque. Dirimidas as dúvidas, procedeu-se à resolução da atividade. Percebemos, dessa vez, um maior envolvimento da turma, o qual atribuímos, em primeiro lugar, ao fato de o tema estar devidamente ambientado em nosso cotidiano e à participação auferida durante o exercício anterior; em segundo lugar, em razão de a resposta não demandar uma produção textual necessariamente extensa, como o texto abaixo, o qual pode ser tomado como representativo das produções colhidas ao término da atividade:

Não por que há muitas situações que a gente pode procurar o dono do objeto ou mercadoria, o celular por exemplo a pessoa pode esperar o dono ligar para que você possa devolver.

Na interação textos-sujeitos, o leitor, agora sujeito ativo nas práticas de leitura, mobiliza saberes para que se realize o processamento textual. São conhecimentos que lhe permitem ir além do contexto linguístico, para, perpassando a superfície linguística, elabore sentidos, entendimentos, tornando-se, assim como o autor, estrategista da linguagem (KOCH; ELIAS, 2011). Ou seja, diante do texto que corporificava a atividade que propusemos, o aluno não se deteve à leitura mecânica, passiva, ao que se encontrava manifesto no contexto. Antes, envolto pelo clima dialógico em que a leitura e a escrita se desenvolviam, esse leitor buscou interação com o autor, recorrendo a conhecimentos adquiridos através de sua convivência social, quer pelo *ouvir falar* ou pelo *experienciar*. Lado outro, entretanto, conforme dizem aquelas autoras, é praticamente impossível que os interlocutores partilhem, da mesma forma, do contexto sociocognitivo. Esse pressuposto resultou patente ao oportunizarmos à turma espaço à socialização das respostas.

Ao se discutirem as respostas, muitas opiniões se moveram para o fato de que o celular em questão havia sido encontrado nas dependências da escola, o que facilitava a localização do dono do mesmo, quer por identificação no próprio aparelho (nomes, fotos, vídeos etc.), quer pela simples entrega do celular à direção da escola. Em divergência a respostas dessa propensão, alguns alunos afirmaram que, se o mesmo objeto fosse achado em outro local, como em um caixa eletrônico, por exemplo, ou, ainda, se se tratasse de algo mais valioso, como uma joia, o provérbio em questão passaria a ter mais pertinência com a situação apresentada. A turma mostrou-se, portanto, dividida, o que nos conduz à afirmação de Koch e Elias (2011) quando definem leitura como atividade complexa de produção de sentidos, que se desenvolve pela partilha, em maior ou menor grau, do contexto sociocognitivo pelos interlocutores.

Acreditamos que a recusa em associar o provérbio à situação hipotética não se firma no fato de alguns alunos considerá-la improvável, afinal, não é incomum a perda de aparelho celular em banheiros, quadras esportivas ou outras dependências da escola. Trata-se aqui, a nosso ver, de uma certa insegurança em apropriar-se do objeto, ou seja, do receio da descoberta, o que nos remete, no âmbito discursivo, a outro dito popular: *o seguro morreu de velho e o desconfiado ainda está vivo*. Observe-se que, ao deslocarem tal perda a um caixa eletrônico, por exemplo, o provérbio adquire pertinência, trazendo, entre outros, ecos do dito popular *o mundo é dos espertos*, que com ele



confirma.

Sob os postulados da noção de leitura como produção de sentidos, orientada a uma concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, essa divergência é natural e até mesmo necessária. Já não existe o *dito* no *dito*, como nos afirmam Koch e Elias (2011). O que existem são sentidos que se constroem na interação autor-leitor mediatizada pelo texto. E esses sentidos se constituem de acordo com as estratégias utilizadas pelos interlocutores, pelos conhecimentos mobilizados pelo leitor em face das sinalizações deixadas pelo autor, concluem as autoras.

Sumarizando, ao término da atividade constatamos que houve uma certa flexibilidade em relação ao fato de o provérbio ser ou não adequado à situação apresentada. Para alguns alunos, como demonstrado, não havia correlação entre o suposto fato e tal provérbio, dada a facilidade com que o dono do objeto poderia ser contatando. Nesse sentido, os discursos nos remetiam, entre tantos, àqueles sustentados pelo dito popular *não faça a outrem o que não desejas que façam a te*. Em decorrência, para a outra parcela de alunos, caso se tratasse de um objeto de valor material elevado, portanto, o provérbio em questão seria perfeitamente apropriado. Os discursos, ao justificarem a validade de *achado não é roubado*, ancoravam-se a outros, como *Onde o ouro fala, tudo cala*.

Diante disso, nossos argumentos se moveram no sentido de demonstrar aos alunos as implicações éticas e morais que se inscrevem no caso então focalizado. Afirmamos, dentre outros aspectos, que a devolução ou não de algum bem encontrado não se filia exatamente ao seu valor material, visto que os valores éticos e morais não fazem distinções dessa natureza. Concluímos alertando-os ao fato de que os provérbios, ainda que muitas vezes possam aconselhar, educar e edificar não podem ser tomados como *verdades* incontestes, dado encontrar-se, a exemplo de qualquer outro discurso, perpassados pela ideologia de seus enunciadores. Ou seja, que não podemos, acriticamente, orientar nossos atos por enunciados que, supostamente, representam a *sabedoria popular*.

### **Algumas considerações**

Ao levarmos à sala de aula os ditos populares, não tínhamos como finalidade apenas oportunizar à turma um conteúdo que lhe fosse familiar, tampouco explicitar as particularidades da língua falada face à língua escrita. Nosso objetivo era provocá-la a pensar os provérbios enquanto *verdades relativas* como quaisquer outras, tematizando preconceitos, equívocos e determinismos a eles inerentes. Pretendíamos provocá-la, particularmente, a refletir sobre o fato de que, muitas vezes, expressões por nós tomadas como inócuas são, na realidade, eivadas por ideologias que, a pretexto de emitir conselhos, por exemplo, deturpam nossas formas de ser e estar no mundo.

Considerando a influência que o discurso proverbial exerce sobre o imaginário social, não se constitui tarefa fácil, por certo, mitigar a força de equívocos, preconceitos e discriminações que subjazem à *sabedoria popular*. Porque exercendo inegável influência sobre o nosso modo de pensar e de agir, discursos dessa ordem constituem-se, em sala de aula, óbice ao desenvolvimento da criticidade de nossos alunos. A concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, ao

(re)significar as noções de leitura, texto, autor e leitor, principalmente, oportuniza ao professor tematizar enunciados dessa natureza sob uma perspectiva inquietante, problematizadora.

Resultou evidente, por parte de muitos alunos, uma incipiente resistência às *verdades* que subjazem os ditos populares. Mas essa postura somente se fez perceptível por força do envolvimento ativo de toda a turma, em virtude, acreditamos, do clima dialógico sob o qual as atividades se desenvolveram. Nele, o ato de ler orientou-se à produção de sentidos, distanciando-se, por isso, da leitura como forma de identificação de categorias gramaticais ou como simples meio de validação do entendimento de um autor ou do próprio professor. Tendo, de fato, vez e voz, envoltos no jogo do falar e do ouvir, os alunos, de forma geral, reconheceram-se como sujeitos na produção de saberes.

## Referências

- ALVAREZ, M. L. O. Cada macaco no seu galho: um estudo dos padrões de uso dos provérbios brasileiros e seus equivalentes em espanhol e russo. In: Maria Alvarez de la Granja. (Org.). **Fixed Expressions in Cross-Linguistic Perspective: a multilingual and multidisciplinary approach**. 1 ed. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2008, v. 1, p. 117-139.
- CORRÊA, C. R. **Discurso proverbial: reafirmação do preconceito contra a mulher?** 2000. 105 f. Dissertação (Mestrado em Teoria do Texto e Discurso) - Universidade Federal Rio Grande do Sul – RS, Porto Alegre, 2001.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KOCH, I V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MOLLIKA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).
- ROCHA, R. **A enunciação dos provérbios: descrições em francês e português**. São Paulo: Annablume, 1995. (Coleção timbre, n. 1).
- SAMPAIO, M. N. **Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões**. Práxis Educacional. Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009.
- SANTIAGO, C. A. B. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC - SP, São Paulo, 2008.

*Recebido em 01/11/2015. Aprovado em 20/12/2015.*