

Revista eletrônica

Interfaces

ISSN 2179-0027

Volume 9 número 3

Revista Interfaces

Editora-chefe

Dr. Maria Cleci Venturini

Conselho Editorial

Dr. Adail Sobral (UCPEL)

Dra. Alice Atsuko Matsuda (UTFPR)

Dra. Amanda Eloina Scherer (UFSM)

Dr. Antônio Esteves (UNESP)

Dra. Aracy Ernest (UCPEL)

Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)

Dra. Carme Regina Schons (UPF) in memorian

Dra. Eneida Chaves (Universidade Federal de São João Del Rey)

Dr. Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)

Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)

Dra. Elisabeth Fontoura Dorneles (Unicruz)

Dra. Ercília Cazarin (UCPEL)

Dra. Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)

Dra. Luísa Lobo (UFRJ)

Dra. Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)

Dra. Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)

Dra. Maria Cristina de Almeida Mello Laranjeira (Universidade de Coimbra)

Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)

Dra. Sonia Pascoalati (UEL)

Dra. Verli Petri da Silveira (UFSM)

Consultores *ad hoc* desta edição

Adilson Carlos Batista

Antonio Escandiel de Souza

Adriana Bernardim

Cibele Lemke

Francieli Pinton

Letícia Jovelina Stort

Keyla Roziane Grando

Márcio José de Lima Winchuar

Maria Cláudia Teixeira

Loremi Loregian-Penkal

Maria Otilia Nini

Sara Regina Scotta Cabral

Tatiana Keller
Vaima Regina Alves Motta
Rafael de Souza Bento Fernandes
Renata Adriana de Souza
Patrícia Cardoso

Revisores de texto

Débora Smaha Corrêa
Emily Smaha da Silva
Maria Cláudia Teixeira

Diagramação

Amanda Padilha Pieta
Eloisa Baldissarelli

Responsáveis Técnicos

Eloisa Baldissera
Márcio José Winchuar

Nota: O conteúdo dos artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores

Sumário

Apresentação

Maria Cleci Venturini, Francieli Matzenbacher Pinton, Sara Regina Scotta Cabral,
Vaima Regina Alves Motta .6-9
Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180033

1. ORALIDADE

Compreensão e situacionalidade em um gênero oral: aproximando conceitos a partir das operações inferenciais

Huanna Sperb Rosa, Monize Pereira Albiero e Vaima Regina Alves Motta 10-24
Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180034

Considerações sobre a oralidade para estudos multimodais e análise de audiovisual televisivo

Larissa Pinho Cavalcanti 25-37
Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180035

2. LEITURA

Leitura junto ao PNLD (2016) - professor enquanto agente promotor do ato de ler

Ângela Cristina Di Palma Back, Talita Duarte de Jesus e Cláudia Milanez Sachet 38-50
Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180036

Letramento e prática social: leitura de memes

Maria Cláudia Teixeira, Renata Adriana de Souza e Maria Cleci Venturini 51-69
Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180037

O meme na sala de aula: uma proposta de atividade de compreensão leitora pelo viés da linguística do texto

Aline Rubiane Arnemann, Michele Mendes Rocha de Oliveira e
Patrícia dos Santos 70-88
Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180038

Discurso alheio e construção de posicionamento na produção de textos argumentativos no contexto escolar

Francieli Matzenbacher Pinton, Gabriela Eckert Pereira e Rodrigo Poletto 89-97
Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180039

Vozes não autorais em textos midiáticos: análise dos processos verbais e dos verbos introdutórios de opinião

Sara Regina Scotta Cabral e Francieli Matzembacher Pinton 97-113
Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180040

Sumário

3. ESCRITA

A complexidade da escrita em contexto multilíngue: metodologias e estratégias do ensino

Alexandre António Timbane e Lucas Pereira dos Santos Souza 114-131

Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180041

A construção de coesão em superestruturas narrativas na EJA

Ana Paula Carvalho Schmidt e Carla Carine Gerhardt 132-144

Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180042

4. ENSINO

Conteúdo temático e estilo no contexto do gênero textual debate regrado: análise docente da proposição de ensino presente no livro didático destinado à Educação de Jovens e Adultos

Patrícia Tavares Cruz Oliveira e Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel 145-156

Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180043

O ensino de língua inglesa nas séries finais do ensino fundamental: a sala de aula vista por dentro

Thalita Cristina Pereira Couto e Marcelo Nicomedes 157-167

Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180044

Letramentos acadêmicos em foco: discussões em contexto curricular de aprendizagem ativa na engenharia

Thais de Souza Schlichting 168-186

Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180045

Os 10 mandamentos: do divino ao mundano, da religião à arte pornô

Josyelle Bonfante Curti 187-199

Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180046

Gênero e ensino: contribuições de Marcuschi

Sonia Merith Claras e Roziane Keila Grandó 200-203

Nº DOI: 10.5935/2179-0027.20180047

Apresentação

A Revista Interfaces da UNICENTRO apresenta o dossiê “*Marcuschi e suas contribuições para a Linguística Contemporânea*”. Esta coletânea é uma atividade de Curso Livre e constitui uma homenagem ao linguista Luiz Antônio Marcuschi, proposta relacionada ao XIII Encontro dos Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL.

Professor Marcuschi, respeitado pesquisador gaúcho, em sua obra, apresenta importantes contribuições para o desenvolvimento da Linguística em diversos campos como Teoria e Análise linguística, Filosofia da Linguagem, Estudos da oralidade e da escrita e Gêneros textuais. Nesse sentido, ao perspectivar linguagem e classe social, introduziu, na Linguística brasileira, a análise da conversação e delineou, juntamente com Ingedore Koch, uma abordagem linguística do texto. Para tanto, a sala de aula se constituiu como seu grande campo de investigação, proporcionando ao pesquisador-professor refletir sobre os usos da língua – orais e escritos.

Do ponto de vista da cesura e da continuidade da fala e da escrita, segundo Salomão (2017), Marcuschi foi impulsionado a refletir sobre a “compreensão dinâmica de contexto comunicativo”. Dessa dinâmica, seus estudos voltaram-se para os gêneros textuais, entendidos como “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008). Nesse movimento teórico e metodológico, ampliou a discussão ao propor uma reflexão acerca dos novos gêneros e de sua relação as comunidades e as novas tecnologias, afirmando que havia “novas situações de letramento cultural” (MARCUSCHI, 2008, p. 203). Disso resultou uma relevante contribuição para a área da educação, em específico para o ensino de linguagem: um novo olhar para a oralidade e para escrita, entendido como um contínuo genérico.

Assim, podemos afirmar que seus escritos revelam a trajetória do pesquisador que, incansavelmente, buscou respostas para inquietações emergentes do mundo da vida e do mundo da sala de aula. De tantas obras relevantes, citamos *Da fala para escrita: atividades de retextualização* (2007), *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas* (2007), *Cognição, linguagem e práticas interacionais* (2007), *Análise da Conversação* (2007), *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008), *Linguística de texto: o que é e como se faz?* (1983,2009, 2012).

Neste dossiê são apresentados textos que contemplam a diversidade de temas abordados por Marcuschi ao longo de sua carreira. Para isso, o número que ora colocamos à disposição dos leitores está dividido em quatro blocos: **1- ORALIDADE; 2- LEITURA; 3- ESCRITA; 4- ENSINO.**

Dois artigos compõem primeiro bloco - **ORALIDADE**. O primeiro, **Compreensão e situacionalidade em um gênero oral: aproximando conceitos a partir das operações inferenciais**, de Huanna Sperb Rosa, Monize Pereira Albiero e Vaima Regina Alves Motta, analisa a correlação entre operações de compreensão e estratégias de situacionalidade em um debate realizado na Escola Básica, de modo que as escolhas linguísticas, no jogo argumentativo, cumpram seu papel de defender pontos de vista. O segundo texto, **Considerações sobre a oralidade para estudos multimodais e análise de audiovisual televisivo**, de Larissa Pinho Cavalcanti, ancorado em um trabalho de doutorado, apresenta uma proposta de transcrição multimodal de dados de oralidade em textos audiovisuais, de modo a colaborar com a técnica de transcrição linguisticamente orientada.

Em **LEITURA** – Bloco 2, os cinco textos estão direcionados para atividades que possam auxiliar o professor no trabalho com a leitura e compreensão em sala de aula. O texto 3, de Ângela Cristina Di Palma Back, Talita Duarte de Jesus e Cláudia Milanez Sachet e denominado **Leitura junto ao PNLD (2016) - professor enquanto agente promotor do ato de ler**, parte da premissa de que o livro didático aprovado pelo PNLD deva constituir uma ferramenta importante para o trabalho do professor em sala de aula. Entretanto, a análise qualitativa realizada mostra que várias lacunas permanecem no LD, fazendo com que a promoção à formação de leitores se torne mais um resultado da intervenção e do esforço docente do que do verdadeiro auxílio do livro didático.

Letramento e prática social: leitura de memes, artigo 4, escrito por Maria Cláudia Teixeira, Renata Adriana de Souza e Maria Cleci Venturini, examina *memes* que circularam nas redes sociais após entrevista a um determinado candidato em um programa televisivo. Uma vez que constituem uma forma de manifestação massiva nacional, vários textos dessa natureza podem fornecer um rico material para trabalho de leitura em sala de aula, o que propiciará a análise e a compreensão dessa prática social cada vez mais comum entre os brasileiros.

Os memes também são o tema do quinto artigo deste número de Interfaces. Em **O meme na sala de aula: uma proposta de atividade de compreensão leitora pelo viés da linguística do texto**, as autoras Aline Rubiane Arnemann, Michele Mendes Rocha de Oliveira e Patrícia dos Santos apresentam uma proposta de atividade de compreensão leitora para alunos de 9º ano do Ensino Fundamental a partir das orientações de Marcuschi (2008, 2010). As etapas de pré-leitura, cotejo e pós-leitura são sistematizadas por meio de questões norteadoras para o trabalho em sala de sala, o que é fartamente apresentado em forma de quadros explicativos da sequência a ser seguida.

Discurso alheio e construção de posicionamento na produção de textos argumentativos no contexto escolar e Vozes não autorais em textos midiáticos: análise dos processos verbais e dos verbos introdutores de opinião constituem os artigos 6 e 7 deste volume. Ambos partem das funções organizadoras dos verbos introdutores de opinião – os parafraseadores sintéticos - de Marcuschi. Em 6, Francieli Matzenbacher Pinton, Gabriela Eckert Pereira e Rodrigo Poletto analisam textos produzidos por estudantes da rede pública municipal em oficinas de leitura e produção textual com o objetivo de sistematizar as formas linguísticas empregadas para introduzir o discurso alheio. Em “Vozes não autorais”, Sara Regina Scotta Cabral e Francieli Matzenbacher Pinton expandem a análise para as vozes externas que compõem o discurso midiático e partem para uma comparação entre a abordagem de

Luiz Antonio Marcuschi e a tipologia proposta por Halliday e Matthiessen (2004, 2014), concluindo que ambas possuem várias semelhanças e podem se entrecruzar semanticamente.

O terceiro Bloco, denominado **ESCRITA**, é desenvolvido em dois artigos. No texto 8 – **A complexidade da escrita em contexto multilíngue: metodologias e estratégias do ensino**, de Alexandre Antônio Timbane e Lucas Pereira dos Santos Souza questionam, a partir da observação de redações escolares, a razão das dificuldades de alunos do 6º e 7º anos escreverem observando a ortografia oficial da língua portuguesa. Os autores concluem que o impasse pode ter origem na formação dos professores e na não diversidade de atividades de escrita. Já no artigo 9, **A construção de coesão em superestruturas narrativas na EJA**, Ana Paula Carvalho Schmidt e Carla Carine Gerhardt examinam a mobilização dos processos coesivos empregados por um aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando da retextualização de uma narrativa a partir de uma tira infantil. Segundo as autoras, tal procedimento pode levar o docente a repensar sua prática pedagógica nesse contexto de ensino e aprendizagem.

ENSINO é o título do Bloco 4, que está constituído de quatro textos. O artigo 10, de Patrícia Tavares Cruz Oliveira e Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel, denomina-se **Conteúdo temático e estilo no contexto do gênero textual debate regrado: análise docente da proposição de ensino presente no livro didático destinado à Educação de Jovens e Adultos**. No texto, as autoras entrevistam professores do 9º ano de EJA e apresentam uma atividade presente em um livro didático e direcionam a análise, no gênero debate regrado, para o exame do conteúdo temático e do estilo. Em **O ensino de língua inglesa nas séries finais do ensino fundamental: a sala de aula vista por dentro**, artigo 11, Thalita Cristina Pereira Couto e Marcelo Nicomedes analisam práticas metodológicas de professores de língua inglesa em uma escola municipal de ensino e concluem que fatores não somente internos mas também externos influenciam o resultado da prática docente. Em **Letramentos acadêmicos em foco: discussões em contexto curricular de aprendizagem ativa na engenharia**, texto 12, Thais de Souza Schlichting vale-se do trabalho de Marcuschi para discutir práticas de letramento sedimentadas entre professores e estudantes de Engenharia e Gestão Industrial. A autora conclui que metodologias ativas que embasam essa área resultam em práticas de letramento acadêmico integradas à linguagem desse mundo profissional.

O último artigo, denominado **Os 10 mandamentos: do divino ao mundano, da religião à arte pornô**, de autoria de Josyelle Bonfante Curti, faz um cotejo entre os mandamentos da Igreja Católica e os Mandamentos da Arte Pornô, estes últimos publicados durante a ditadura militar no Brasil. Além das semelhanças, as diferenças apontam para a garantia de uma vida feliz após a morte tanto no céu quanto na terra.

Encerrando este volume, a resenha elaborada por Sonia Merith Claras e Roziane Keila Grandó e nomeada **Gênero e ensino: contribuições de Marcuschi**, avalia o capítulo **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**, presente em *Gêneros textuais e ensino*, de Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (*Orgs*), publicado em 2003.

Entregar este dossiê em homenagem a Luiz Antônio Marcuschi aos participantes do XIII Encontro dos Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL e também à comunidade científica em geral é motivo de alegria e honra para nós. Ao mesmo tempo, agradecemos o convite e o apoio da editora da Revista

Interfaces da UNICENTRO e expressamos nosso reconhecimento aos autores que tão espontaneamente colaboraram com artigos que, com certeza, constituirão importante instrumental para nossos colegas professores. Desse modo, a obra de nosso mestre Marcuschi continuará a produzir frutos, e a sala de aula continuará a ser, assim como ele o quis, um grande campo de investigação sobre os usos da linguagem.

Referências

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

SALOMÃO, M.M.M Luiz Antônio Marcuschi e a imortalidade. **Revista Investigações**, Recife, v. 30, n. 2, p. 1-9, jul./dez. 2017.

As organizadoras.

Santa Maria, primavera de 2018.

Compreensão e situacionalidade em um gênero oral: aproximando conceitos a partir das operações inferenciais

pg 10-24

Huanna Sperb Ross¹

Monize Pereira Albiero²

Vaima Regina Alves Motta³

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar uma análise da correlação entre operações de compreensão e estratégias de situacionalidade, a partir de trechos de uma transcrição de um debate público regrado dinamizado na Escola Básica. Para isso, apoiamos-nos, teoricamente, na Linguística do Texto, com base em Beaugrande e Dressler (1981), Koch (1985) e Marcuschi (2008), e, metodologicamente, no paradigma indiciário, de Ginzburg (1989). A partir de nossa análise, evidenciamos a relevância de aproximar as operações inferenciais das estratégias de situacionalidade, possibilitando ao ouvinte/leitor perceber, com maior propriedade, o jogo expressivo que se estabelece, a partir das escolhas linguísticas, para sustentar determinado ponto de vista, de modo que desenvolva e aprenda a utilizar essas estratégias para se tornar mais competente no que diz respeito à percepção do movimento argumentativo.

Palavras-chave: Compreensão. Situacionalidade. Operações inferenciais. Oralidade. Linguística do Texto.

COMPREHENSION AND SITUATIONALITY IN AN ORAL GENRE: APPROXIMATING CONCEPTS AS FROM THE INFERENTIAL OPERATIONS

Abstract

This article aims to present an analysis of correlation between comprehension operations and situationality strategies from excerpts from a transcription of a ruled public debate accomplished at Basic School. For this, we support us, theoretically, on Text Linguistics, based on Beaugrande and Dressler (1981), Koch (1985) and Marcuschi (2008), and, methodologically, on Indiciary Paradigm, Ginzburg (1989). As from our analysis, we evidence the relevance to approximate the inferential operations from the situationality strategies, making possible to listener/reader perceives, with more propriety, the expressive game that is established, from the linguistic choices, to sustain to certain point of view, so that develops and learns to use these strategies to become more competent concerning the perception of argumentative movement.

Keywords: Comprehension. Situationality. Inferential operations. Orality. Text Linguistics.

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos (PPGL/UFSM). Integrante do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: huannaross@hotmail.com

² Mestranda em Estudos Linguísticos (PPGL/UFSM). Integrante do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: monizealbiero@hotmail.com

³ Professora doutora Associada, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM. Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: vaimamotta@gmail.com

Considerações iniciais

Neste artigo, objetivamos analisar a correlação entre operações de compreensão e estratégias de situacionalidade, a partir de trechos de uma transcrição de um debate público regrado dinamizado na Escola Básica, com o intuito de suscitar reflexões para o caráter social da construção de sentidos (compreensão) e as implicações dessa característica para o trabalho com a oralidade e o movimento argumentativo em sala de aula. Em razão disso, recorreremos aos estudos de Marcuschi, importante teórico da Linguística do Texto (doravante, LT), o qual postula que as operações inferenciais, juntamente com suas condições de realização, “possibilitam que se avaliem o que é feito em termos inferenciais quando compreendemos um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Apoiamo-nos, também, no princípio da situacionalidade, proposto por Beaugrande e Dressler (1981) e, posteriormente, retomado por Koch (1985) e Marcuschi (2008). Tal princípio revela doze estratégias, de caráter argumentativo, que auxiliam no controle e direcionamento de uma situação comunicativa corrente. Nesse viés, buscamos aproximar esses fenômenos – operações de compreensão e estratégias de situacionalidade –, com o propósito de apresentar uma possibilidade de análise a ser mobilizada em sala de aula cujo foco recai no processo compreensivo, especialmente, no que diz respeito à influência da ocorrência de operações inferenciais para o encaminhamento, observado a partir dessas estratégias, de uma situação comunicativa.

Destacamos, ainda, que, tendo em vista a natureza qualitativa de nossa análise, embasamo-nos no paradigma indiciário, de Ginzburg (1989), o qual respalda, por meio de uma observação mais pontual, referente a um *corpus* específico, a escolha das operações inferenciais e das estratégias de situacionalidade como critérios analíticos. Quanto

ao *corpus*, este concerne à parte inicial de uma transcrição de um debate público regrado realizado com uma turma de 8º ano, em 2017, cuja temática escolhida foi a legalização da maconha.

Para fins organizacionais, dispomos o desenvolvimento deste artigo da seguinte maneira: nas seções intituladas *Compreensão pelo viés da Linguística do Texto, Situacionalidade, Oralidade e O gênero “debate” em sala de aula* abordamos as teorias que fundamentam nossa análise. Já na seção *Contextualização do corpus de análise e Paradigma Indiciário* situamos o leitor no que se refere ao *corpus* a ser analisado, bem como explanamos, em termos metodológicos, acerca do caráter qualitativo de nosso estudo. No que tange à seção de *análise e discussão*, realizamos a análise propriamente dita. Por fim, nas *considerações finais*, retomamos, brevemente, as reflexões explanadas ao longo da discussão, a fim de proporcionar um encadeamento entre o que foi apresentado nas seções citadas anteriormente.

Dessa maneira, com a reflexão aqui proposta, esperamos oportunizar um olhar diferenciado para o trabalho em sala de aula, por meio de um gênero oral argumentativo, visando a qualificação do processo compreensivo, do movimento argumentativo e da oralidade para que seja proporcionado aos estudantes o desenvolvimento de um posicionamento crítico frente a situações comunicativas específicas, tais como o debate.

Compreensão pelo viés da linguística do texto

Algumas discussões de Marcuschi (2008) permitem aproximar compreensão como resultado, inicialmente, de um fenômeno interpsicológico e, para refletir sobre essa relação, buscam apoio no socionteracionismo Vygotskiano ao pensar as representações coletivas. Devido à importância dessa relação para a configuração teórico-reflexiva deste artigo, vale recuperar algumas considerações

desses pesquisadores para refletir sobre o fenômeno compreensão amparado pelo social, compleição que nos permite destacar a situacionalidade, um dos “princípios de construção do sentido” (KOCH, 2015), da LT, como estratégia parceira para qualificar a compreensão.

Nesse sentido, o processo dialético que se estabelece entre o sujeito e a cultura na qual ele está inserido exerce papel substancial na constituição dos saberes individuais, uma vez que as relações intersubjetivas subsidiam as construções intrasubjetivas. Nessa relação, segundo Vygotsky (1998), o conhecimento – antes de ser individual – pertence a uma coletividade historicamente firmada.

Tal conexão, ainda segundo o mesmo autor, “... se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (p. 75). Se, aqui, dermos destaque à formação de conceitos, por exemplo, podemos pensar na elaboração de saberes, a partir da análise de estratégias implicadas na compreensão e, por conseguinte, na necessidade de garantir espaço em sala de aula para reflexão mediada sobre o processo compreensivo e a relação entre operações, estratégias de situacionalidade e argumentação.

A partir desse viés, uma abordagem sociointerativa permite reconhecer, de acordo com Marcurschi (2008), a interdependência entre compreensão e esquemas internalizados a partir de vivências/experiências socioculturais. Conforme o autor, o processo de compreensão permeado pela inserção social e, não apenas, pela natureza

linguística ou cognitiva. Dessa forma, a compreensão está relacionada à inserção em dado contexto sociocultural e tal processo envolve produção de sentidos a partir de trocas, ações colaborativas entre sujeitos ativos ou com o próprio texto.

Nesse panorama, o linguista destaca alguns elementos fundamentais, como língua, texto e inferência. A língua deixa de ser considerada somente um sistema e passa a ser vista como “um conjunto de atividades sociais e históricas” (1998, p. 220); o texto é entendido como um “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10); e inferência, como um sentido gerado pelo leitor/ouvinte a partir de informações textuais e contextuais (MARCUSCHI, 1985). Assim, compreender envolve, então, atividades inferenciais, o que implica não ficar restrito a frases isoladas sem considerar o contexto maior. Envolve, ainda, pressupor a relação entre vários conhecimentos, sejam eles relacionados a aspectos linguísticos micro e macroestruturais ou de natureza externa ao texto. Dessa maneira, as inferências “...são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integralmente.” (MARCUSCHI, 2008, p. 252).

Essa característica multifacetada provoca a ativação estratégica de determinado elemento para favorecer o êxito do processo inferencial e, por conseguinte, da compreensão textual. O quadro a seguir, registra, segundo Marcuschi (2008), a relação entre o tipo e a natureza inferencial, bem como as condições para sua realização no processo compreensivo:

TIPO DE OPERAÇÃO INFERENCIAL	NATUREZA DA INFERÊNCIA	CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO
1. Dedução	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. Particularização	Lexical Semântica Pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. Generalização	Lexical Pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. Sintetização	Lexical Semântica Pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorram uma eliminação de elementos essenciais.
6. Parafraseamento	Lexical Semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. Associação	Lexical Semântica Pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
8. Avaliação ilocutória	Lexical Semântica Pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. Reconstrução	Cognitiva Pragmática Experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. Eliminação	Cognitiva Experiencial Lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. Acréscimo	Pragmática Experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. Falseamento	Cognitiva Experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Quadro 1: Operações inferenciais – organizado por Marcuschi (2008, p. 255).

Essas condições de realização apresentam caráter individual na produção de inferências pelos diferentes sujeitos, revelando processos cognitivos variados, como por exemplo: memória e atenção. Marcuschi (2007) defende, ainda, que a ação inferencial contribui de forma substancial para a compreensão de textos, uma vez que favorece o contexto que acomodará informação, facilitando a continuidade e a coerência do próprio texto. Registra que as inferências “atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto” (p. 94).

Desse modo, esse leitor ou ouvinte, ao organizar os sentidos relacionados ao texto, é responsável por gerenciar as operações necessárias para qualificar a compreensão. A mobilização da natureza de tais operações acontecerá conforme necessidade provocada pela interação com o texto, pela situação comunicativa a partir de habilidades já elaboradas. Elaboração essa cujo caráter social pode ser construído, por exemplo, na sala de aula.

A compreensão, bem como a produção está entre os interesses da LT, vertente teórica cujo objeto de interesse é o texto. Sobre ela, Marcuschi (2012, p. 91) registra que é o “estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, da construção e do processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. Dessa forma, a significação do texto não se encontra circunscrito nele, mas está relacionada, além dos aspectos linguísticos, a fatores cognitivos, socioculturais e interacionais.

Situcionalidade

A situacionalidade, como referido anteriormente, é um dos princípios de construção do sentido da LT. Beaugrande e Dressler (1981), proponentes desse princípio, defendem que, por meio de uma mediação, ele possibilita, aos interlocutores, tornar um texto relevante e passível de aceitação em determinada situação comunicativa.

Para tanto, há uma preocupação quanto à credibilidade do texto a ser apresentado, assim como em relação ao modo como ele será recebido e compreendido. Conforme Beaugrande (1997), refere-se ao vínculo entre o evento comunicativo, a situação sociocultural e o local em que ele ocorre. Segundo Marcuschi (2008), esse princípio pode ser entendido como um critério estratégico, de adequação textual, que, além de unir o texto ao seu contexto de interpretação, conduz a sua produção.

Nesse contexto, em que a situacionalidade orienta, a partir de uma mediação, a produção de um texto em determinada situação comunicativa, Beaugrande e Dressler (1981) apresentam duas ações discursivas – o controle e o direcionamento da situação –, as quais auxiliam na mediação e, por conseguinte, compreensão de um evento comunicativo. O controle da situação diz respeito à simples reação ao que foi dito ou à resolução do problema em discussão; já o direcionamento da situação se refere ao encaminhamento desta para se alcançar determinado objetivo comunicativo, ou seja, proporciona espaço para uma negociação entre os interlocutores.

Essa negociação, segundo a proposta dos autores (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), prevê um quadro de planos, o qual oportuniza aos participantes, da situação de comunicação, negociarem os seus objetivos comunicativos de forma gradativa, a partir de ações como: pedir, invocar, informar, barganhar ou, até mesmo, ameaçar e agredir verbal e fisicamente. Para que isso seja possível, de acordo com Koch (1985), o princípio da situacionalidade revela uma série de estratégias que permitem a realização do direcionamento da situação:

Estratégia 1: sugere que o interlocutor utilize de um controle da situação para iniciar uma ação comunicativa, isto é, apresente uma reação ou um posicionamento frente a determinado tema;

Estratégia 2: refere-se à recusa do controle apresentado na estratégia 1. Caso o interlocutor não concorde com o ponto de vista apresentado, não deve aceitá-lo e poderá, nas palavras da autora (KOCH, 1985, p. 25): “a) rejeitá-lo totalmente; b) colocá-lo em questão; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle.”;

Estratégia 3: para dar início a ascensão no quadro de planos, deve-se valorar o objeto pedido ou ação executada;

Estratégia 4: caso o controle apresentado até o momento não esteja recebendo a aceitação esperada, deve-se adaptá-lo, substituindo-o por outra versão mais passível de aceitação.

Estratégia 5: pode-se projetar, nos demais envolvidos, os seus próprios objetivos e desejos, caso não seja sinalizado indício em contrário;

Estratégia 6: “quando os controles dos participantes não combinam entre si, convém negociar o sentido dos conceitos-tópico envolvidos” (KOCH, 1985, p. 25);

Estratégia 7: não se deve envolver com posicionamento oposto, mas também não se deve apresentar um controle passível de ser direcionado para uma recusa ou descrença;

Estratégia 8: existindo ameaça de o controle ser recusado ou desacreditado, em vez de apresentá-lo de forma direta, pode-se questionar os motivos pelos quais ele não seria aceito;

Estratégia 9: caso o objetivo seja obter objetos ou favores dos interlocutores, deve-se recusar seus pedidos, invocações ou informações até chegar ao estágio de barganha;

Estratégia 10: ao rejeitar um controle, pode-se apresentar dúvida, de modo a impedir uma rejeição aos próprios objetivos ou uma ascensão extrema no quadro de planos;

Estratégia 11: “para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se informar ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos,

para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos” (KOCH, 1985, p. 26);

Estratégia 12: aconselha-se subestimar o tempo despendido e os recursos que deverão ser empregados, para contribuir aos nossos objetivos, ao longo da situação comunicativa, de forma a impulsionar a cooperação do interlocutor.

Nesse viés, essas doze estratégias permitem, ao interlocutor, direcionar a situação comunicativa, na qual está inserido, para uma negociação em que se deseja alcançar um objetivo específico, que pode estar relacionado aos mais diversos temas, o que dependerá, também, do interesse dos demais participantes em não apenas reagirem, mas interagirem no que diz respeito ao controle apresentado. Durante essa interação, por sua vez, deve ocorrer uma mediação estratégica que visa atingir a compreensão dos envolvidos e, por meio desta, a aceitação de determinado posicionamento.

Ademais, como podemos notar, o princípio da situacionalidade requer uma situação comunicativa em que a interação seja contínua, pois é a partir dessa continuidade que é possibilitado o direcionamento do evento comunicativo e a utilização das doze estratégias. Nesse sentido, é a modalidade oral da língua que permite, por meio da troca de turnos, que os interlocutores planejem e verbalizem seu texto de acordo com o retorno e a recepção apresentados no decorrer da interação.

Oralidade

Para os primeiros estudiosos acerca da linguagem, baseados na perspectiva dicotômica, fala e escrita eram vistas como duas modalidades distintas e opostas da língua que apresentavam características específicas. Enquanto aquela estava mais próxima da informalidade, esta se caracterizava pelo bom uso das regras gramaticais, ou seja, aproximava-se da norma culta. Tal concepção estava atrelada ao processo de aquisição

da linguagem em ambas as modalidades, pelo qual os indivíduos perpassavam.

Essa divisão em dois blocos distintos da língua acarretou na desvalorização da oralidade como objeto de ensino, de modo que a escrita assumisse um patamar de prestígio. Isso porque a primeira modalidade com a qual, efetivamente, temos contato é a oralidade, isto é, desde nosso nascimento, até o momento em que iniciamos nosso processo de aquisição e aprendizado da escrita, estamos inseridos em contextos comunicativos, nos quais interagimos com os demais por meio da modalidade oral somente, ainda que, durante os primeiros anos, não verbalmente.

Isso significa dizer que a oralidade está constantemente presente nos momentos interativos cotidianos que participamos, de forma que a habilidade de nos expressarmos oralmente acontece de maneira natural e espontânea. Por essa razão, de acordo com Marcuschi (2001, p. 20), nossa sociedade pode ser caracterizada, “indistintamente da classe social, idade, formação e profissão, como profunda e essencialmente oralista”, uma vez que, “ao longo de um dia, as pessoas resolvem a maior parte de seus problemas mais por meio da fala e menos por meio da escrita” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 39).

Em contrapartida, o desenvolvimento da escrita, por não ocorrer naturalmente, só era possível promover na escola, razão pela qual essa modalidade assumiu caráter de prestígio para a sociedade. Em outras palavras, enquanto a oralidade se aprendia em variados contextos informais do dia a dia, o ensino da escrita era delegado a contextos formais, especialmente às instituições escolares, reforçando, assim, a visão dicotômica a respeito de ambas as modalidades.

Todavia, para Marcuschi (2001), essa perspectiva dicotômica deve ser rejeitada, pois desconsidera as características dos textos em seus contextos de uso e de produção. Isso porque tanto

a oralidade quanto a escrita sofrem variações, no que tange à forma e ao conteúdo, a fim de se adequarem a determinada situação comunicativa. Em vista disso, Marcuschi (2001, p. 21, grifo do autor) postula que ambas as modalidades são “atividades comunicativas e práticas sociais situadas” que representam o “uso *real* da língua”. Nesse ínterim, a oralidade é compreendida como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou *gêneros textuais* fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2001, p. 25, grifo nosso).

Com base nisso, percebemos que a habilidade de se expressar oralmente, desenvolvida a partir das vivências e das relações interpessoais cotidianas, não é suficiente para que possamos nos inserir, adequadamente, em todo e qualquer contexto comunicativo ao qual, porventura, viermos a participar. Isso, pois, assim como a escrita, o texto oral pode exigir e apresentar alto nível de informalidade – como nas conversações espontâneas do cotidiano –, e também grau elevado de formalidade – como em um congresso.

Por essa razão, é papel da escola, e, especialmente, dos professores, proporcionar o ensino da modalidade oral, em um patamar de importância paralelo ao da escrita, desconstruindo a ideia, conforme aponta Marcuschi (2001), da fala enquanto lugar do erro e do caos gramatical e da escrita como o lugar do bom uso das normas da língua. Para isso, “cabe ao professor de língua materna a responsabilidade de contribuir para que os educandos desenvolvam também as competências linguístico-interacionais que estão ligadas às práticas sociais do âmbito da oralidade” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 37). Ainda de acordo com Ávila, Nascimento e Gois (2012, p. 40), se a instituição escolar não se propõe a isso, ela “contribui apenas parcialmente para o

crescimento dos alunos, que necessitam desenvolver suas competências de fala, a fim de exercerem com autonomia seu papel de cidadãos integrantes de uma sociedade que é essencialmente oralista”.

Em vista disso, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem, por intermédio dos gêneros textuais – orais e escritos –, torna-se fundamental e essencial para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, se o que se busca é a inserção deles na sociedade enquanto sujeitos ativos capazes de se adequar a diferentes contextos de comunicação. No que diz respeito a presença e ao uso dos gêneros textuais na sociedade, Bakhtin assevera que:

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização seja tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1992, p. 179)

Assim, entendemos que a escola, enquanto instituição formadora, deve e precisa assumir para si a responsabilidade de proporcionar aos estudantes a oportunidade de contato com diferentes gêneros textuais – orais e escritos –, a fim de que possam compreendê-los e utilizá-los adequadamente nos diversos contextos extraescolares em que estejam inseridos. Nesse viés, acreditamos que o ensino por meio de gêneros orais argumentativos seja de fundamental importância, pois promove o desenvolvimento não apenas da modalidade oral da língua, e suas especificidades, como também do caráter crítico dos alunos, uma vez que os prepara para que consigam defender e sustentar um ponto de vista de maneira embasada e consistente, ou seja, pautados em argumentos que justifiquem e/ou comprovem o posicionamento assumido.

O gênero “debate” em sala de aula

Conforme mencionado anteriormente, o ensino por meio de um gênero argumentativo oportuniza aos professores desenvolverem tanto a expressão oral quanto o caráter crítico dos alunos, uma vez que gêneros pertencentes ao campo da argumentação têm como principais objetivos sustentar, refutar ou negociar determinado posicionamento assumido pelos debatedores. Em vista disso, “o propósito de formar alunos críticos que saibam se posicionar e confrontar suas opiniões nas mais diversas situações comunicativas é uma importante meta social” (RIBEIRO, 2009, p. 19), ou seja, é necessário que, ressaltamos novamente, as instituições escolares assumam também a responsabilidade de qualificar os textos orais dos estudantes, visto que, conforme alerta Ribeiro (2009, p. 19), “o fato de os alunos interagirem como falantes naturais não lhes garante uma eficiência nas produções orais”.

Pensando nisso, optamos por abordar, neste artigo, o gênero debate, pois concordamos com as considerações expostas por Dolz, Schneuwly e Pietro de que:

a) o debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente o por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta;

b) esse gênero pertence claramente às formas orais da comunicação (o que não significa que a escrita esteja aí totalmente ausente) e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções etc.;

c) o debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico

(técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade);

d) além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar. (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 214)

Com base nessas considerações, percebemos que o debate viabiliza o ensino de outros aspectos que não somente a expressão oral, dentre os quais destacamos a escuta e o respeito em relação ao discurso e a opinião do outro. Ademais, esse gênero, por exigir que o falante defenda de maneira consistente seu posicionamento, incentiva e instiga os alunos a pesquisarem a respeito do tema a ser discutido, a fim de que estejam bem preparados, ou seja, munidos de argumentos, visando à adesão dos demais. Por isso, segundo Ribeiro (2009, p. 49), o debate “configura-se num importante instrumento de desenvolvimento da oralidade e das capacidades argumentativas”.

No entanto, para inserir a prática do debate em sala de aula, é necessário que o professor tenha bem definido os objetivos a serem alcançados com sua dinamização, visto que há diferentes configurações do gênero, as quais estão relacionadas com o propósito dos participantes. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 215-216) distinguem três possibilidades de compor um debate: a) debate de opinião de fundo controverso; b) debate deliberativo e; c) debate para resolução de problemas.

Além dessas três tipologias de debate, Costa (2014, p. 96), apresenta uma quarta alternativa: o debate público regrado, o qual se caracteriza pela presença de regras, como, por exemplo “de um moderador que assegura o papel de síntese, de reenfoque, de reposição, não permitindo uma dispersão desnecessária”. Em outros termos, o

mediador – ou moderador – é o responsável por manter o controle do debate, bem como assegurar que as regras propostas sejam obedecidas pelos demais.

Para este artigo, selecionamos a transcrição de um debate público regrado dinamizado, com uma turma de 8º ano, em 2017, cujo tema era a legalização da maconha, a fim de analisar a correlação entre as operações de compreensão e as estratégias de situacionalidade. Cabe ressaltar que essa prática, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro de número 71095517.3.0000.5346, foi desenvolvida em uma pesquisa de mestrado, em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Contextualização do *corpus* de análise e paradigma indiciário

O material analisado neste artigo corresponde à parte de uma transcrição de um debate realizado com alunos, entre 12 e 14 anos, cursantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior do Rio Grande do Sul. Essa atividade ocorreu na oficina de número 13, dinamizada em 22 de novembro de 2017, e configura a etapa da produção inicial de uma sequência didática, ou seja, anteriormente a esse debate foi realizado um primeiro, chamado de debate diagnóstico, no qual foram observados os conhecimentos da turma acerca do gênero textual e suas especificidades, a fim de identificar aspectos ainda frágeis.

Assim, para o segundo debate, o qual compõe o nosso *corpus* de análise, foi explicado aos estudantes sobre o funcionamento do gênero, bem como sobre as responsabilidades a serem assumidas pelos participantes. Além disso, questões referentes à argumentação e à importância dos argumentos para a defesa de um posicionamento foram explicitadas. Para fins práticos, atividades foram dinamizadas com a turma, a fim de que

os estudantes pudessem se apropriar de tais conhecimentos para o segundo debate realizado – denominado de produção inicial.

Para tanto, dias antes, professora e alunos definiram o tema a ser debatido – a legalização da maconha –, assim como o posicionamento, favorável ou contrário, a ser assumido pelos grupos de debatedores. Dessa forma, todos os estudantes tiveram tempo para estudar a respeito do assunto e, assim, preparar-se para o debate, no que se refere, principalmente, à construção de argumentos consistentes para validar, justificar e reforçar os pontos de vista assumidos.

O debate durou em torno de 37 minutos, já incluídos os tempos de preparação dos grupos, conforme anunciado pelo mediador. Para fins de esclarecimentos, os nomes não constam no material, a fim de preservar a identidade dos participantes. No entanto, para diferenciá-los, utilizamos a inicial “C” maiúscula, que corresponde ao vocábulo “colega”, seguida do número referente na lista de chamada.

Desse modo, tendo em vista uma análise de caráter qualitativo do *corpus* – parte de uma transcrição de um debate público regrado realizado em sala de aula –, por meio da LT, mais precisamente, a partir das doze estratégias de situacionalidade, propostas por Beaugrande e Dressler (1981), e as operações de compreensão, apresentadas por Marcuschi (2008), utilizamos o paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Tal paradigma oportuniza a observação de detalhes

a partir de diferentes áreas da ciência, visto que, segundo Ginzburg (1989, p. 177), “...se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.”

Análise e discussão

Nesta seção, analisamos e discutimos a presença de operações inferenciais e estratégias de situacionalidade em trechos de um debate realizado em sala de aula, assim como a possível correlação entre elas. Para isso, utilizamos parte de uma transcrição realizada com apoio nas normas de NURC/SP (CASTILHO; PRETI, 1987).

Salientamos que não apresentamos o debate na íntegra devido ao limitado espaço de escrita. Sendo assim, como forma de exemplificar a nossa análise, selecionamos apenas 12 segmentos de uma transcrição. Isso porque nosso principal propósito é oportunizar a percepção do movimento de compreensão textual, a fim de explicitar o jogo argumentativo, a partir das estratégias de situacionalidade.

Ademais, ressaltamos que analisamos somente as falas dos debatedores, uma vez que consideramos que apresentam maior caráter argumentativo e posicionamento crítico em relação ao tema debatido. Apesar disso, mantemos as falas do mediador, pois julgamos necessárias para compreensão da sistematização e localização do debate em questão.

A seguir, consta o quadro a partir do qual desenvolvemos a análise deste artigo.

Nº	TRANSCRIÇÃO	OPERAÇÕES DE COMPREENSÃO	ESTRATÉGIAS DE SITUACIONALIDADE
1	<p><i>Mediador:</i> bom dia estamos nessa manhã de quarta-feira... dando a início ao debate sobre a liberação da maconha... dando a palavra... para os debatedores... do grupo::</p> <p><i>C?:</i> a</p> <p><i>Mediador:</i> a a favor</p>		
2	<p><i>C22:</i> bom... eu sou o C22 eu sou mo/ moralmente contra as drogas... eu nunca ingeri nada nunca... bebi nada... mas isso nã/ não me dá o direito de... de agredir o outro... se uma pessoa tem um pé de maconha... o pé de maconha é dela e o corpo é dela também e ela faz qualquer coisa... que ela quiser... se eu:: não e qua/ e qualquer... contestação sobre isso seria uma agressão ao direito de liberdade e propriedade dessa pessoa... Ludwig von Mises alertava que ao dar direito de definir o que DEVE se consumir ao estado gera uma escala de repressão onde pode se proibir batata-frita e hambúrguer somente pela POSSIBILIDADE de ficar obeso... o proibicionismo por sua vez... ele::... é uma... uma coisa falha... ele é uma peneira cobrindo o sol... onde fingimos que ela funciona e e no/ nós nos damos por satisfeitos mas a realidade é que sua funcionalidade pode ser facilmente refutável... proibir é um movimento de desespero... a realidade mostra que a le/ que a legalização avança... há mais de quarenta anos contra a guerra con/ ahn da guerra CONtra as drogas... o que a gente tem.. é milhares de viciados pelas ruas e um... sistema</p>	<p>Particularização Generalização Parafrazeamento Associação</p>	<p>Estratégia 1 Estratégia 3 Estratégia 5 Estratégia 11</p>
3	<i>Mediador:</i>	brigada C22...	
4	<i>C22:</i> ah		
5	<i>Mediador:</i> passamos agora a palavra para os debatedores contra		
6	<i>C22:</i> ()		
7	<p><i>C23:</i> bom... eu vou... sou a C23... eu vou citar... alguns argumento::s que defendam a opinião contra... sobrepor o direito individual ao social não parece algo tão promissor e de grande valia... pois o custo da liberdade individual acaba sendo pago por todos... isso não deve acontecer... se um:: usa:: maconha... é só ele que deve::... ser o culpado e não todos... toda a sociedade não deve::... ahn... perder com isso sabe? agora eu vou citar alguns efeitos que a maconha... faz... fuga da realidade sintomas psicóticos esquizofrenia... perdas cognitivas... desenvolvimento de doenças mentais GRAves... além do aumento do número de usuários... mais dependentes qui/ químicos e o turismo para:: os usuários aumenta ou seja alguns usuários só vem ao país que é liberada a maconha pra fazer turismo pra poder usá-la</p>	<p>Sintetização</p>	<p>Estratégia 2 (substitui pelo próprio controle) Estratégia 3 Estratégia 5</p>
8	<i>Mediador:</i> brigado C23... passamos a palavra agora para o debatedor... do grupo b a... a favor		

9	C3: o estado gasta milhões na luta contra a distribuição... da maconha... dinheiro que poderia ser bem melhor empregado com estudo... com a educação... com saúde... com um monte de coisa... caso as forças policiais se concentrassem nos verdadeiros crimes... se a maconha fosse comprada na farmácia haveria um contexto menos favorável para o que o menino pobre da fe/periferia ingre/ingresse no tráfico... logo a legalização seria um duro golpe no tráfico e então... em toda a cadeia criminosa... que favoreceria a corrupção	Dedução	Estratégia 2 (ignora e substitui pelo próprio controle)
10	<i>Mediador:</i> brigado C3... agora passamos a palavra para o grupo b dos debatedores contra		
11	C26: bom como tu cito... a legalização... diminuiria o tráfico né?... mas isso não necessariamente teria a ver com diminuir ((cochichos)) tá... ahn... porque tipo... por exemplo... o álcool é liberado e nem por isso os bares deixam de lucrar... então... não... significaria que a maconha... sendo liberada não... o tráfico não diminuiria... e a população contemporânea com sua () se deixa induzir por atos muitas vezes... ahn... se levando a caminhos que quase não tem volta por exemplo o da maconha... eu vou cita... a frase da de um professor de psiquiatria da universidade de São Paulo Ronaldo Laranjeira... “a legalização tende a vir acompanhada de um aumento de consumo imediato da população” ou seja sendo liberada várias pessoas usariam ela... estados apontam que dez por cento dos adolescentes que usam maconha ao redor dos quatorze anos terão um surto psicótico... ou seja agravaria bem mais a saúde... desses adolescentes por ela tá sendo liberada	Particularização Indução	Estratégia 2 (coloca em questão e substitui pelo próprio controle) Estratégia 6 Estratégia 11
12	<i>Mediador:</i> brigado C26... agora vou dar um minuto de preparação ((cochichos)) <i>Mediador:</i> acabou o tempo... então agora vamos passar uma pergunta do grupo... a favor para o grupo... contra		

Quadro 2: Transcrição de parte do debate acerca da legalização da maconha e registro das operações inferenciais e estratégias de situacionalidade identificadas – organizado pelas autoras.

Tendo em vista que não consideramos, nesta análise, as falas do mediador, iniciamos os comentários analíticos pelo segmento 2, cujas operações de compreensão e estratégias de situacionalidade já foram identificadas e sinalizadas no Quadro 2. Nesse segmento, identificamos a possibilidade da realização da operação *particularização* no momento em que C22 traz suas experiências pessoais ao dizer que “...eu nunca ingeri nada nunca... bebi nada... mas isso não me dá o direito de... de agredir o outro...”.

Na sequência, percebemos a ocorrência da *generalização* quando o debatedor recorre ao termo *pessoa* para se referir a qualquer indivíduo que cultive e consuma maconha: “...se uma pessoa tem um pé de maconha... o pé de maconha é dela e o corpo é dela também e ela faz qualquer coisa... que ela quiser...”. Outra operação inferencial passível de ser observada é o *parafraseamento*, em que C22 utiliza suas próprias palavras para parafrasear Ludwig von Mises, ao questionar a proibição da legalização da maconha baseada em uma possibilidade: “...Ludwig

von Mises alertava que ao dar direito de definir o que DEVE se consumir ao estado gera uma escala de repressão onde pode se proibir batata-frita e hambúrguer somente pela POSSIBILIDADE de ficar obeso...”. A *associação*, por sua vez, pode ser identificada na relação que se estabelece entre as afirmações de Ludwig von Mises e de C22, no que tange a concepção de proibicionismo para defender que “... proibir é um movimento de desespero...”.

Em relação às estratégias de situacionalidade, com o intuito de apresentar e defender o seu posicionamento acerca da legalização da maconha, C22 recorre à *estratégia 1*, a qual diz respeito ao uso de um controle para dar início a sua asserção: “...eu sou mo/ moralmente contra as drogas (...) se uma pessoa tem um pé de maconha... o pé de maconha é dela e o corpo é dela também e ela faz qualquer coisa... que ela quiser... se eu:: não e qua/ e qualquer... contestação sobre isso seria uma agressão ao direito de liberdade e propriedade dessa pessoa...”. De igual forma, faz uso das *estratégias 3 e 5*, ao valorizar e projetar, em seus interlocutores, seu próprio desejo de defender seu posicionamento favorável ao tema do debate. Emprega, ainda, a *estratégia 11*, para sustentar a sua defesa com apoio da reflexão de Ludwig von Mises, já apresentada anteriormente.

O trecho 7, por sua vez, corresponde à fala de um debatedor cujo posicionamento é contrário ao tema. Assim, para defender seu ponto de vista, C23 utiliza a operação *sinetização*, visto que compila várias informações: “...agora eu vou citar alguns efeitos que a maconha... faz... fuga da realidade sintomas psicóticos esquizofrenia... perdas cognitivas... desenvolvimento de doenças mentais GRAves... além do aumento do número de usuários... mais dependentes qui/ químicos e o turismo para:: os usuários aumenta ou seja alguns usuários só vem ao país que é liberada a maconha pra fazer turismo pra poder usá-la”, com o intuito de reforçar sua opinião contra.

Com isso, C23 acaba por tentar substituir o controle apresentado por C22 pelo seu próprio, caracterizando, assim, a *estratégia 2* de situacionalidade. Igualmente, nessa tentativa de obter o controle da situação comunicativa, faz uso das *estratégias 3 e 5*, para valorar e projetar seus propósitos, assim como fez C22 quando tinha o controle: “... eu vou citar... alguns argumento::: que defendam a opinião contra... sobrepor o direito individual ao social não parece algo tão promissor e de grande valia... pois o custo da liberdade individual acaba sendo pago por todos... isso não deve acontecer...”.

Já no fragmento 9, referente ao posicionamento de C3 – favorável à legalização da maconha – percebemos a ocorrência da *dedução*, porque o debatedor reúne argumentos: “o estado gasta milhões na luta contra a distribuição:: da maconha... dinheiro que poderia ser bem melhor empregado co::m estudo::s co::m a educação co::m saúde co::m um monte de coisa... caso as forças policiais se con::tra:: se concentrassem nos verdadeiros crimes... se a maconha fosse comprada na farmácia haveria um contexto me/ menos favorável para o que o menino pobre da fe/periferia ingre/ingresse no tráfico...”. Tais argumentos encaminham para uma conclusão lógica: “...logo a legalização seria um duro golpe no tráfico e então... em toda a cadeia criminosa... que favoreceria a corrupção”, o que, também, é evidenciado por meio da conjunção *logo* que, nesse contexto, apresenta teor conclusivo. Além disso, notamos que C3 recorre à *estratégia 2*, pois não só assume o controle como ignora as informações sintetizadas por C23, em razão de seu foco recair em questões econômicas e não nos efeitos provocados pelo consumo da maconha.

Por fim, na passagem 11, C26 – contrário à legalização da maconha – demonstra conhecimento de mundo, revelando a operação *particularização*: “o álcool é liberado e nem por isso os bares deixam

de lucrar...”. A partir disso, traz informações com o objetivo de induzir os demais à aceitarem e/ou concordarem com seu ponto de vista, o que configura a *indução* por meio de premissas verdadeiras que conduzem para uma conclusão com valor de probabilidade.

Quanto às estratégias de situacionalidade, observamos a incidência da *estratégia 2*, pois C26, ao tomar posse do controle, coloca em questão o argumento de C3 em relação ao tráfico. De mesmo modo, a fala de C26 remete à *estratégia 6*, visto que busca negociar o entendimento acerca de questões referentes ao tráfico: “bom como tu cito:::u a::: legalização::: diminuiria o tráfico né?... mas isso não necessariamente teria a ver com diminuir ((cochichos)) tá... ahn... porque tipo::: por exemplo::: o álcool é liberado e nem por isso os bares deixam de lucrar... então::: não::: significaria que a maconha::: sendo liberada não::: o tráfico não diminuiria.... e a população contemporânea com sua () se deixa induzir por atos muitas veze:::s... ahn... se levando a caminhos que quase não tem volta por exemplo o da maconha...”. Ademais, para induzir os interlocutores, C26 cita uma frase, de um professor de psiquiatria da Universidade de São Paulo, que postula: “a legalização tende a vir acompanhada de um aumento de consumo imediato da população”, beneficiando-se da *estratégia 11*.

A partir dessa análise, acreditamos ser possível constatar a relevância de aproximar as operações inferenciais das estratégias de situacionalidade, considerando aquelas como parte do processo compreensivo. Desse modo, suas condições de realização facilitariam a percepção das estratégias de situacionalidade como fundamentais para o movimento argumentativo do texto. O ouvinte/leitor poderia perceber, com maior propriedade, o jogo expressivo que se estabelece, por meio das escolhas linguísticas, para sustentar determinado ponto de vista, de modo que desenvolveria e aprenderia a utilizar essas estratégias para se tornar

mais competente no que diz respeito à percepção do movimento argumentativo. Em vista disso, o debate público regrado pode ser uma possibilidade de mobilizar os fenômenos, aqui evidenciados, em sala de aula, a fim de qualificar a modalidade oral da língua, principalmente, no que tange aos aspectos argumentativos, entendidos como primordiais para se inserir em diferentes contextos de comunicação que exijam postura crítica.

Considerações finais

Neste artigo, analisamos a correlação entre possíveis operações de compreensão e estratégias de situacionalidade e, para isso, recorremos a trechos de uma transcrição organizada a partir de um debate público regrado, dinamizado em um 8º ano do Ensino Fundamental. Pretendíamos sinalizar, ainda, reflexões sobre essa conexão para o trabalho com a oralidade e o movimento argumentativo em sala de aula da Escola Básica.

Esse entrecruzamento teórico-prático nos permitiu pensar de forma situada a questão conceitual mais restrita: inferência/situacionalidade e a atividade oral em sala de aula. Se a compreensão é facilitada por um todo: o texto, podemos considerar que um debate pressupõe uma rede de ações que situa o estudante, fornecendo-lhe subsídios linguísticos e contextuais para facilitar essa compreensão.

Tal consideração está vinculada a uma visão satélite do fenômeno compreender. Porém, se nos concentrarmos em algumas peculiaridades implicadas nesse fenômeno, podemos afirmar que analisar, coletivamente, em sala de aula, pontos de proximidade entre inferências e estratégias de situacionalidade, qualifica o processo compreensivo, uma vez que auxilia o estudante na percepção da constituição textual.

Dessa forma, um debate como atividade de sala de aula, favorece não só o desenvolvimento

de competências linguístico-interacionais, mas ancora reflexões sobre a estrutura da língua e sobre interlocução, considerando a constituição da própria vivência com o gênero em questão. A ação e a reflexão se estabelecem no grupo, na tentativa de reflexos individuais, na busca de uma dinâmica contínua entre o social e o particular.

Assim, a partir das discussões focalizadas, é possível validar a aproximação entre as operações inferenciais e a percepção sobre como o controle e o direcionamento da situação se estabelecem como relação favorável no processo compreensivo da trama argumentativa.

Referências bibliográficas

- ÁVILA, E.; NASCIMENTO, G.; GOIS, S. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37 – 56.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman, 1981.
- BEAUGRANDE, R. A. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm. Acesso em 12 ago. 2018.
- CASTILHO, A. de; PRETI, D. (Org.). *A língua falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. v. II. São Paulo: TAQ/Fasep, 1987.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 213 – 239.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- KOCH, I. V. A situacionalidade como elemento de textualidade. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUCRS, 1985.
- _____. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: *Leitura: teoria e prática*. Revista da Associação Brasileira de Leitura do Brasil, Campinas, pp. 3-16, jun. 1985.
- MARCUSCHI, L. A. *Perspectivas dos estudos de interação social da linguística brasileira dos anos 90*. Conferência apresentada na SBPC do Maranhão – UFMA, São Luiz: UFMA, 1998.
- _____. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Compreensão textual como trabalho criativo*. Unesp, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>. Acesso em 15 ago. 2018.
- _____. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- RIBEIRO, R. M. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Submissão: 30 de agosto de 2018

Aceite: 10 de outubro de 2018

Considerações sobre a oralidade para estudos multimodais e análise de audiovisual televisivo

pg 25-37

Larissa Pinho Cavalcanti¹

Resumo

O presente artigo discute como a oralidade tem sido abordada em estudos multimodais sobre audiovisuais. Primeiramente, aborda a relação da fala e da escrita e o status da fala em produções televisivas, não compreendidas como manifestações naturais de oralidade, mas oralização de um roteiro já memorizado, com turnos simulados entre interlocutores. Então, discutimos como as transcrições multimodais organizam os dados verbais oralizados em produções audiovisuais em sua relação com os modos visuais e sonoros. Finalmente, utilizamos o modelo de análise de nosso trabalho doutoral para propor uma forma de transcrever dados de oralidade em audiovisuais, com exemplo de análise, também com corpus retirado de nossa tese. Com isso, esperamos contribuir para a elaboração de técnicas de transcrição multimodal linguisticamente orientadas.

Palavras-chave: audiovisual; oralidade; transcrição multimodal

ORALITY ISSUED IN MULTIMODAL STUDIES AND ANALYSIS OF TELEVISION AUDIOVISUAL

Abstract

The present paper focuses on how orality has been approached in multimodal studies on audiovisual genres. First, the relation between orality and writing is discussed both in general and given the context of television production, in which orality is not understood as manifestations of natural speech but the verbalization of a memorized script, enacted with simulated turn-taking and reactions. Then, the discussion turns to how multimodal transcription frameworks have been organizing the verbal content of audiovisual productions in their relations to both visual and aural modes. Finally, the model of analysis used in our doctoral thesis is shown as example of multimodal transcription for verbal data based on corpus also from our thesis. The elaboration of more comprehensive transcription and analysis techniques for language data is the expected outcome of the present work.

Keywords: audiovisual; orality; multimodal transcription.

Apresentação

Até meados da década de 1990, a investigação de sentidos gerados por semioses não verbais pode ser definida como exclusividade de áreas como design, artes plásticas, história da arte ou musicologia. Na linguística, mesmo os estudos que consideravam aspectos contextuais e informações não verbais tendiam a olhar semioses além do verbal apenas como “acessórios” cujos sentidos apoiavam ou se propunham de

1. Doutorado em Linguística pela UFPE, professora em Letras, na Universidade Federal de Pernambuco. E-mail laracvanti@gmail.com

modo independente ao mobilizado pelos conteúdos verbais. A evolução tecnológica e a diversificação das práticas comunicativas reconfiguraram o cenário das comunicações no século XXI a ponto de tornarem evidente a insuficiência de estudos linguisticamente orientados exclusivamente para o material verbal (escrito ou falado) para dar conta dos diferentes sentidos gerados por textos digitais ou audiovisuais.

Nesse contexto surgem os estudos de multimodalidade como uma expansão de horizontes para as práticas investigativas da linguística. Naturalmente, textos e interações sempre foram multimodais, o que muda com a perspectiva da multimodalidade é a emergência de um campo de pesquisas que se beneficia ao mesmo tempo das novas possibilidades de interação e das tecnologias digitais que expandem os métodos de observação, registro e análise de dados. A partir dessas noções gerais, os estudos em multimodalidade têm se caracterizado como um contínuo entre investigações que se dedicam ao estudo de modos específicos como a fala, a música ou o gesto e, mais recentemente, aquelas que olham para expansões semânticas na integração de texto e imagem, fala e gesto.

Com pesquisas tão diversas que se definem como multimodais, é preciso atentar que estudos de multimodalidade propriamente ditos respeitam os seguintes princípios (JEWITT, 2016):

1. A língua como elemento de um conjunto multimodal divide com outros modos o poder de gerar sentido.
2. A seleção e configuração de modos faz com que os significados produzidos sejam mais que “a soma das partes”.
3. Os modos são modelados socialmente e culturalmente, de maneira que seus recursos materiais carregam profundas orientações históricas e sociais das sociedades e suas culturas para cada signo e podem ser usados para trabalhos semióticos específicos.
4. O contexto e das demandas e interesses dos atores sociais influenciam a escolha dos modos para realização de processos específicos na geração de sentido em um evento comunicativo.

Para os propósitos de nossa tese de doutoramento, voltada para o estudo das representações sociais sobre as mulheres latinas em uma série de televisão, os estudos da multimodalidade possibilitaram tratar de modo integrado os discursos reproduzidos pela imagem (figurino, maquiagem, movimento corporal e expressões faciais), pelo som (das falas, do ruído ambiente e da trilha sonora), bem como pela linguagem técnica da própria filmagem (com enquadramento, iluminação). Nossa análise, então, investigou os sentidos desenvolvidos na colaboração dos modos como fruto de investimentos ideológicos subjacentes àquelas representações sociais.

Aqui, de modo específico, discutiremos como organizamos as análises das falas nas cenas da série para fins de transcrição multimodal. Para isso, realizaremos uma apreciação da relação fala e escrita, situando-a no contexto das produções televisivas; abordaremos brevemente duas propostas de transcrição multimodal para, daí, apresentarmos nossa proposta metodológica, com seus parâmetros; por fim, mostramos como a proposta de transcrição da fala ocorreu em nosso instrumento de análise multimodal, com um recorte de nossa tese. Vale salientar que ainda há necessidade de ferramentas de análise para estudos multimodais que contemplem não somente a descrição dos modos em seus propósitos específicos, mas que permitam discutir, à luz de questões sociais, os significados gerados a partir de suas várias relações.

A relação entre fala e a escrita: o que ocorre na televisão?

Os estudos linguísticos, muito em decorrência de sua vertente estruturalista, ignoraram uso da fala (ou o estudo da fala em uso) em favor de uma visão de sistema da língua que, quando se voltava para

textos orais, o fazia a partir de uma fala idealizada. De outro modo, estudos sobre uso real da fala não raro sofriam comparações com estudos do sistema escrito da língua. Nessa perspectiva, a primazia cronológica da fala era indeferida em favor de sua caracterização como fragmentária, pouco coesa e dependente de elementos paralinguísticos – uma consequência de estudos centrados na construção histórica da indispensabilidade da escrita para o bem social enquanto modalidade de inserção de linguagem humana (MARCUSCHI, 2007).

Todavia, desde a década de 1980 já se pode afirmar que as notórias divisões entre fala e escrita não mais sustentam os estudos linguísticos e o trabalho de desconstrução dessas polarizações já está bem consolidado. De fato, como Marcuschi e Dionísio (2007) argumentam, as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos (certamente integrados a outras semiologias como gestos, olhares, imagens ou *layout*) e tanto fala como escrita apresentam suas variações, salientando que a escrita não é critério para categorizar línguas/culturas em mais ou menos primitivas:

não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.15).

A partir da compreensão que fala e escrita, enquanto práticas discursivas, integram e estruturam as práticas sociais, é possível defender que ambas não competem por essas práticas, mas possuem “arena preferencial” advinda de sua história e papel na sociedade (MARCUSCHI, 1997). Consequentemente, tanto escrita quanto oralidade possuem graus de formalidade/informalidade e mantêm graus de implicitude e heterogeneidade e são ambas suscetíveis a investimentos ideológicos. Tais distinções são fundamentais para pesquisas que

assumem uma perspectiva multimodal, não somente por diminuir rigores hierárquicos entre modos, mas por salientar que os usos de cada materialidade semiótica dependem das práticas que requisitam recursos específicos. Por isso, a narração de um jogo de futebol usa padrões de volume e velocidade de voz diferentes de quem lê histórias para crianças.

As áreas preferenciais a que Marcuschi (2007) alude na compreensão das particularidades das manifestações orais e escritas da língua também não devem ser compreendidas como estanques. No exemplo do autor, a área jurídica, conhecida pela diversidade de documentos escritos (desde os códigos de lei à abertura de processos), também faz uso intenso e extenso de práticas orais, como as audiências. Se as práticas sociais recorrem a uma e outra manifestação da língua, a própria organização dos recursos linguísticos de oralidade e escrita devem ser vistos menos como polos estanques, mas como um contínuo cujas variações são multidimensionais, isto é, não lineares. Na organização desse contínuo é possível ver que “comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito” (MARCUSCHI, 2007, p.62).

No que diz respeito à fala, é preciso pontuar que a espontaneidade não é condição única e suficiente para todas as práticas sociais da oralidade, como exemplificam os telejornais (que são, na verdade, oralizações de textos escritos). Há marcas linguísticas do texto falado espontâneo que evidenciam seu planejamento passo a passo, sua construção articulada entre os participantes de uma interação, as relações de poder que os orientam. Essas marcas podem se tornar mais sutis à medida que a fala retome um texto já planejado.

Sobre a relação entre escrita e fala para a mídia, Lopez (2004) irá dizer que a oralidade da televisão é secundária, pois não é pura, mas acompanha ou deriva da escrita. Como exemplo dessa relação, é

possível resgatar o princípio da mídia televisiva, quando predominava o hibridismo entre teatro e rádio em programas levados ao ar sem considerar as possibilidades próprias daquela mídia para sua estrutura. Por outra perspectiva, Lopez (2004) argumenta que no telejornalismo, em particular, a mudança dos padrões de rádio para televisão envolveram principalmente a mudança no uso da fala para a televisão: se no começo das transmissões, os apresentadores não se preocupavam com o aparecimento dos textos escritos pelos quais se guiavam, com o passar dos anos, a televisão passou a buscar a naturalização da apresentação da matéria e, hoje, até ocorrem interações orais quase espontâneas durante a transmissão.

Além disso, é importante fazermos a ressalva que Lopez (2004) ignora a possibilidade de transmissões ao vivo e a própria diversidade de formatos da televisão contemporânea, que permite a espontaneidade da oralidade na interação entre interlocutores. Para esses contextos, não é possível se argumentar a favor de uma “oralidade secundária”, pois as interações, ainda que tenham temas pré-definidos e uma organização já conhecida pelos envolvidos e pelos telespectadores, demandam reações rápidas diante do que ocorre em campo ou no próprio estúdio, possibilitando, inclusive, o inesperado. O que não é uma verdade unânime para todos os formatos televisivos: a teledramaturgia, publicidade ou desenhos animados, por sua vez, raramente permite improviso.

De fato, para os formatos narrativos de entretenimento (tais como novelas, séries, minisséries) a relação da fala com o texto escrito é menos flexível: os atores devem memorizar as falas para reproduzi-las com determinado grau de precisão. Por isso, ao pretendermos analisar diálogos de narrativas televisivas, devemos ter sempre em mente que não se tratam de diálogos espontâneos, mas de interações criadas no campo da ficção e da escrita que buscam se aproximar de

uma interação oral natural. Na sessão seguinte, fazemos uma pequena descrição da oralidade em formatos televisivos narrativos contrastando com estudos sobre usos reais da oralidade.

O planejado da fala televisiva: uma simulação do uso real?

Para a caracterização das trocas dialogais da narrativa televisiva, é necessário entender um pouco sobre a organização e a recursividade da conversação natural. Para isso, muito contribuíram os estudos de análise da conversação, em particular a argumentação de Sacks et al (2003) a favor de uma organização própria das trocas faladas e da distinção de alguns elementos característicos da interação falada. São exemplos de tais elementos a troca de falantes (em turnos de fala) em ordem variável e de duração incerta, a possibilidade de concomitância de fala de diferentes interlocutores e transições entre turno sem intervalos ou com ligeiras sobreposições.

Nas interações televisivas, por sua vez, os turnos de fala são cuidadosamente organizados e, geralmente, as cenas possuem duas personagens centrais que dominam o enquadramento da filmagem e, portanto, o turno de fala. Além disso, não é comum que personagens quebrem o fluxo da interação com hesitações, repetições ou reformulações por problemas de produção ou de entendimento do que foi dito. Ademais, para os diálogos televisivos não é típico que os turnos se prolonguem para apenas um falante (mesmo os discursos proferidos por uma personagem são compostos de sentenças curtas e rápidas) nem que ocorram truncamentos bruscos entre os falantes.

No que diz respeito aos elementos multimodais da sequencialidade da conversação, Steinberg (1998 apud DIONÍSIO, 2007) descreve os recursos não-verbais normalmente empregados pelos falantes de dada língua numa conversa,

notadamente: os sons que não fazem parte do sistema sonoro da língua; os movimentos do corpo como gestos, postura, expressão facial e olhar; a distância mantida entre os interlocutores e como eles se tocam ou não durante a interação, bem como o uso do próprio silêncio. Para a televisão, o silêncio ocorre para chamar atenção para alguma ação desenvolvida em cena e raramente como elemento constitutivo das interações – quando ocorre, é de modo breve para pontuar desacordo ou raiva com o interlocutor. De outro modo, a realização de sons não linguísticos também não é parte da oralização esperada em uma série de televisão, cujos sons são geralmente trilha sonora, ruído ambiente e a fala das personagens.

Os pontos de convergência entre os diálogos televisivos e as conversas mais espontâneas, por sua vez, são responsáveis pela verossimilhança das interações roteirizadas e do próprio universo diegético. Por isso, é importante que narrativas de época ou que apresentem situações de assimetria (de poder, de geração, de origem social) usem de modo distinto aspectos linguísticos como léxico e sintaxe, e simulem a troca de turnos e as atitudes dos interlocutores de modo realístico para os telespectadores.

Nesse ponto, *quem* é representado e *como* se dá tal representação na televisão permite questionamentos quanto ao investimento ideológico da produtora/emissora, afinal, as representações televisivas sobre membros de minorias sociais podem dar continuidade a estereótipos através dos diversos discursos constituídos audiovisuais/verbais. Uma vez que não é somente a concepção da narrativa, nem os diálogos em sua natureza verbal que reproduzem as representações, outrossim, uma conjunção de discursos multimodalmente articulados, damos continuidade a nosso trabalho com uma breve discussão sobre propostas de transcrição multimodal.

Transcrição multimodal e a fala: dos modelos existentes à nossa proposta

O corpus de nossa pesquisa é multimodal, articulando principalmente imagem, som e fala, isto é, um corpus multidimensional, com grupos de recursos semióticos complexos coordenados entre si para geração de sentidos. Para transcrição e análise dos dados, necessitamos, então, de ferramentas que permitissem analisar o material audiovisual sem abrir mão das características específicas do formato da série (blocos de cenas e fragmentação episódica da narrativa; múltiplos núcleos narrativos; técnicas de edição) o que se mostrou ser fora do escopo dos modelos de descrição e análise. Duas propostas que se aproximaram de nossos objetivos e demandas foram encontradas nos trabalhos de Baldry e Thibault (2001) e Burn e Parker (2003).

A primeira proposta de transcrição e análise multimodal, desenvolvida por Baldry e Thibault (2001, 2006), é chamada de transcrição multimodal e surge como um modelo teórico e uma abordagem analítica de cunho funcional para textos inseridos ou projetados em alguma superfície tecnológica (como a tela do computador, da televisão ou, ainda, a página impressa). Baldry e Thibault (2001) caracterizam os textos audiovisuais, como constelações variáveis e diferentes de som, imagem, gesto, texto e língua, cuja análise vai além do estudo de agrupamentos de modos.

Para os autores, os textos em sua natureza multimodal integram seleções de diferentes recursos semióticos em sua organização, isto é, os modos não ocorrem em isolamento em um texto, mas são combinados e integrados para formar um complexo que não pode ser explicado como a “soma dos significados de cada uma de suas partes”. Com isso, é possível entender o efeito que a interação de recursos de pequena escala pode ter sobre os altos níveis escalares de observação e interpretação de sentidos (BALDRY; THIBAUT, 2006), implicando em uma economia cognitiva.

De modo geral, a transcrição multimodal é organizada em (1) tempo (2) espaço visual (3) imagem (4) ação cinésica (5) trilha sonora e (6) interpretação multifuncional. O tempo, diz respeito à sequência temporal do material analisado, isto é, a marcação em segundos da gravação, seguindo o disposto por um dado software de reprodução de vídeos. O espaço visual e a imagem dizem respeito ao que é visto pelo telespectador: a imagem propriamente dita e sua descrição, respectivamente. A chamada ação cinésica diz respeito aos movimentos do corpo, agrupando diferentes arranjos espaços-temporais dos participantes do evento discursivo. Por fim, a interpretação multifuncional é a compreensão de todas as multifunções de todos os atos semióticos – a qual os autores lembram não ser exaustivamente detalhada, apenas um conjunto de observações sobre a saliência² de um modo semiótico empregada em uma dada fase ou subfase.

A transcrição multimodal foi uma das primeiras propostas dentro dos estudos multimodais a se voltar para gêneros audiovisuais. Porém, o excesso de notações descritivas (sem dúvida um dos aspectos mais elaborados da proposta) tornaria a leitura das análises cansativas por exigir constante memorização ou consulta aos significados das notações. De outro modo, a própria interpretação dos usos dos recursos a partir da transcrição é pouco destacada pelos autores que oferecem exemplos incipientes a partir de uma perspectiva funcionalista da linguagem.

A segunda proposta de transcrição e análise de Burn e Parker (2003; 2010) toma como ponto de partida a compreensão da imagem em movimento

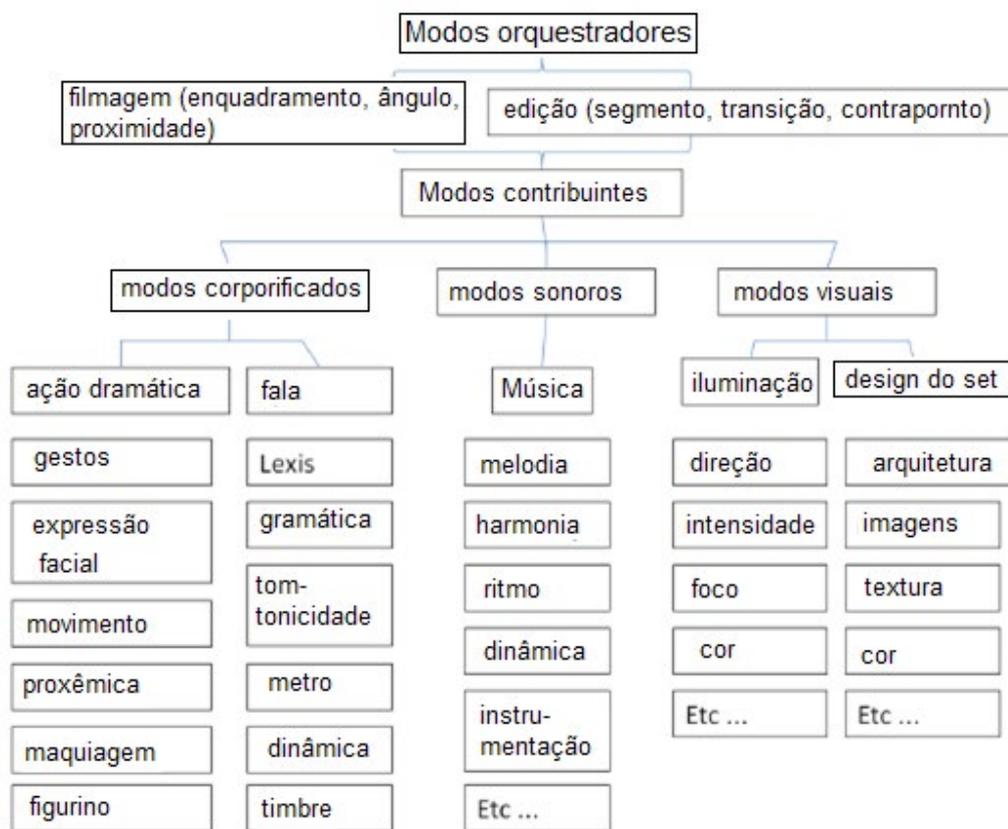
² Para discussões mais aprofundadas sobre o conceito de saliência multimodal, ver Norris (2004).

como um conjunto combinatório e integrador de modos, que não deve ser limitada pela nomenclatura ‘fílmico’ ou ‘cinematográfico’. Diante dessa realidade, os autores adotam o nome kineicônico para abranger todos os elementos que se unem à imagem em movimento e são manipulados por práticas de filmagem e edição.

É a partir da reorientação promovida pelas técnicas de filmagem e edição que Burn e Parker (2003) e Burn (2010, 2013) irão distinguir, então, os modos orquestradores (os sistemas estruturadores de espaço e tempo) e contribuintes (movimento, luz, figurino, objetos, cenários, etc.) de um material kineicônico. A hierarquia apresentada por Burn (2013, p. 8), e adaptada na Figura 1, ajuda a visualizar como os modos contribuintes se organizam em função dos recursos de que dispõem e como elemento dos modos orquestradores. Para os autores, filmar e editar estruturam os materiais e sistemas de significação das artes visuais em relações de complementação, reiteração, antecipação ou contradição e, por isso, devem ser pensados como recursos que modalizam os sentidos dos demais modos.

Burn e Parker (2003) observam que os princípios que regem a descrição kineicônica irão operar de modo diferente em cada modo e através de diferentes modos. Posteriormente Burn (2013) irá salientar que o diferencial da análise multimodal é seu olhar para como os modos trabalham juntos, ou seja, não se trata de decompor modos semióticos maiores em elementos cada vez menores, mas de entender os recursos que conjuntamente produzem determinados efeitos de sentido.

Figura 1: Hierarquia de modos orquestradores e contribuintes



Fonte: adaptado de Burn (2013)

Apesar das distinções feitas pela Teoria Kineicônica, o modelo não é livre de falhas – uma das quais era a falta de espaço para análise do modo verbal oralizado no material audiovisual. Foi necessário, então, buscar um modelo que abrisse espaço para análise específica do componente verbal. A partir do modelo de Pereira (2014), foi possível, então organizar uma estrutura de descrição e análise que, sem abrir mão dos dados multimodais aplicável a audiovisuais de modo geral, permitisse a análise detalhada da fala. O Quadro 1 abaixo representa a organização final dessa proposta. Na primeira linha, organizamos os elementos de contextualização e identidade e visual das personagens ao passo que nas colunas distribuímos, em função do tempo (modo orquestrador), os modos de fala e ação dramática (gestos, expressões, deslocamento pelo cenário), com a imagem “resultante” do trabalho coordenado

desses modos. Nas linhas subsequentes, inserimos o modo orquestrador da filmagem e o contribuinte de trilha sonora, de natureza mais técnica.

Quadro 1: Quadro da estrutura de transcrição e análise para audiovisuais

Cena XX - Episódio XX			
Cenário			
Personagens			
Figurino			
TEMPO	FALA	AÇÃO DRAMÁTICA	IMAGEM
Modo orquestrador da filmagem			
Trilha sonora			

Fonte: Cavalcanti (2017) com base em Pereira (2014) e Burn (2013)

No que diz respeito à transcrição da fala, foco deste trabalho, optou-se por se utilizar apenas as normas de transcrição do NURC³, recorrentes em trabalhos linguísticos brasileiros, pois nosso material de análise era uma série norte-americana, ou seja, as normas de transcrição deveriam contemplar especificidades da expressividade oral da língua inglesa. Nos preocupamos, em particular, com aspectos de natureza prosódica como entonação e ênfase (*sentence* ou *word stress*), volume da fala, bem como com o alongamento de sílabas e as hesitações, uma vez que podem orientar a interpretação do telespectador. Para isso, baseados em Norris (2001), estabelecemos que:

Quadro 2: Convenções de transcrição

1. as hesitações	(...) quanto mais longa a pausa, mais pontos
2. alongamento de sílabas	repetição da letra associada ao som vocálico; o número de letras sugere a duração do prolongamento
3. a entonação crescente ou decrescente	uma linha reta diagonal próximo à fala
3. Sentence stress	linhas curvas próximas à fala cujo pico representa o ponto de maior ênfase
4. Word stress	Palavra sublinhada
5. Volume ascendente ou decrescente	Tamanho crescente ou decrescente da fonte

Fonte: Cavalcanti (2017) com base em Norris (2011)

Além disso, questões de intencionalidade do falante eram consideradas na própria análise, levando em conta o local da interação (ambiente doméstico, profissional ou externo, como mercados), a intenção dos interlocutores na interação (repassar informação por conversas ou fofocas, argumentar em discussão ou debate, etc.) e a relação entre as

personagens (familiares, profissionais, amorosas). A seguir, mostramos como essa proposta de transcrição e análise permitiu o estudo das falas de uma série de televisão.

Um exemplo de transcrição e descrição em séries: as falas em *Devious Maids*

A série *Devious Maids*, lançada em 2013 pela emissora Lifetime, é centrada na vida de cinco mulheres latinas (Marisol Suarez, Rosie Falta, Carmen Luna, Zoila e Valentiza Dias) que trabalham como empregadas domésticas para os ricos e famosos em Beverly Hills. Por questões de espaço, o exemplo deste trabalho se concentra em apenas um dos núcleos narrativos, o de Zoila e Valentina. Zoila é descendente de imigrantes há algumas gerações nos Estados Unidos e herdou de sua mãe a função de empregada da residência de Genevieve Delatour, uma socialite famosa por seus diversos casamentos. Por sua vez, Zoila leva a filha, Valentina, para trabalhar nessa mesma residência para que ambas possam pagar as mensalidades da faculdade de moda que a jovem deseja cursar.

A escolha pelo núcleo narrativo Zoila/Valentina se baseia na brevidade da cena analisada (o clímax de um conflito entre ambas) bem como no uso que ambas as interlocutoras fazem de diferentes recursos da oralidade para enfatizar seus pontos de vista. Antes da cena transcrita ocorrer, o conflito entre mãe e filha surge em virtude da proposta de Genevieve Delatour de usar um óvulo de Valentina para a geração de um herdeiro com seu mais novo enlace romântico. Zoila recusa a proposta, todavia, Valentina defende a possibilidade de pagar a faculdade através da venda de seu óvulo. Na cena analisada, o conflito atinge seu clímax.

Na Figura 2, há o primeiro excerto de transcrição da fala, respeitando original em inglês, com a tradução em rodapé. A coluna de imagem foi suprimida por questões de resolução e direitos de

imagem. Nesse primeiro momento da cena, Valentina se aproxima da mãe com a intenção de comunicar que conseguiu um meio de financiar sua educação, levando Zoila a uma conclusão equivocada. As ações corporais de Valentina demonstram insegurança e uma atitude defensiva, o que também é expressa em sua fala lenta e marcada por pausas. Zoila, por sua vez, é assertiva (note que usamos itálico para marcar palavras do espanhol) e não desvia a atenção de sua tarefa. Assim, vemos que os sentidos gerados durante a transcrição da fala ganham ênfase e completude com a descrição da ação corporal das personagens.

Figura 2: Excerto de análise 1

TEMPO	FALA	IMAGEM
00:21:00,140 - 00:21:02,700	- So... I have good <u>news</u> .	Valentina entra na cozinha abanando os braços e batendo uma palma. Ela chega ao balcão e apoia as mãos sobre o mesmo. Zoila está removendo vegetais das sacolas de compras.
00:21:03,190 - 00:21:05,610	- Well, don't just keep it to yourself. <i>A ver</i> .	Zoila está removendo vegetais das sacolas de compras.
00:21:05,980 - 00:21:08,220	- I'm gonna start fashion school next fall.	Valentina torce as mãos em frente ao corpo.
00:21:09,540 - 00:21:11,910	- They changed their mind about the <u>scholarship!</u>	Zoila abre os braços com as mãos viradas pra cima enquanto se locomove até Valentina para abraçá-la.
00:21:12,900 - 00:21:17,160	- Not exactly. <u>I found a way</u> to pay the tuition.	Zoila larga a filha rapidamente para encará-la. Valentina inclina a cabeça para a direita, mexendo os cabelos e assumindo a autoria da mudança de rumo de sua vida.
00:21:18,210 - 00:21:25,720	- How did you do that? - Mr. Pettigrove came to me. He <u>told me</u> about Mrs. Delatour and what she asked you.	Zoila se afasta da filha com a cabeça levemente inclinada para trás reforçando seu afastamento do que é dito por Valentina.
00:21:25,755 - 00:21:26,685	- Oh, my God.	Zoila dá um passo à esquerda.

Fonte: autoria própria com base em Cavalcanti (2017) ⁴

Animada com a possibilidade de a filha entrar na faculdade, a voz de Zoila aumenta em volume e também em *sentence stress*, com as palavras finais sendo mais enfatizadas que as palavras iniciais, e sua empolgação é representada com o gesto de largar a feira e abraçar a filha. A negativa de Valentina faz com que a mãe a afaste e Valentina usa o distanciamento para assumir uma postura mais assertiva. Com isso, há espaço para a ênfase que ela coloca na frase seguinte: “achei um jeito”, o que novamente alerta Zoila. No questionamento da mãe, nota-se nova ocorrência do padrão ascendente do *sentence stress*, que, nesse caso, para a língua inglesa, implica que o interlocutor deverá responder de modo mais completo, como Valentina o faz, explicando a fonte do pagamento.

Na Figura 3, o conflito entre mãe e filha se instala, com ambas defendendo intensamente seus argumentos. Como se observa superficialmente, não somente o *sentence stress* ascendente é mais recorrente, como o volume das vozes e as ocorrências de *word stress*. Acreditando no bom caráter da oferta (“se ofereceram”), Valentina altera o tom de voz primeiro, gritando com a mãe “é o que sempre sonhamos

⁴ Valentina: Então, tenho boas notícias. Zoila: Bom, não guarde para si. *A ver*. Valentina: Vou começar a faculdade no outono. Zoila: Eles mudaram de ideia sobre a bolsa de estudos! Valentina: Não exatamente. Achei um jeito de pagar as mensalidades. Zoila: Como fez isso? Valentina: O Sr. Pettigrove falou comigo. Ele me falou sobre a Sra. Delatour e o pedido que ela te fez. Zoila: Ai, meu Deus. (tradução nossa).

e eu poderei fazer faculdade!”. Essa estratégia não é adotada por Zoila, quem mantém o mesmo tom de voz e faz uso de escolhas lexicais mais agressivas sobre a própria filha, usando o *word stress* para ferir a inocência da filha em “vendendo uma parte de si” e “não te criei para ser tão burra ou tão desesperada”.

Figura 3: Excerto de análise 2

00:21:26,720 - 00:21:33,150	- And <u>now</u> he's offering to pay <u>my tuition</u> if I help them. - Absolutely not.	Zoila se apoia no balcão, enquanto Valentina usa as mãos para enfatizar o que diz à mãe. Zoila levanta a mão e com um gesto circular se afasta ainda mais de Valentina, pegando outra bolsa cheia de compras no balcão.
00:21:33,780 - 00:21:38,590	Mami... this is <u>what we always dreamed of</u> . I'll <u>get to go to school!</u>	Valentina vai atrás de Zoila até o outro balcão da cozinha, com uma mão sobre o balcão realça o valor da proposta.
00:21:38,920 - 00:21:45,740	By <u>selling</u> a part of yourself? I didn't raise you to be this stupid... <u>or</u> this desperate.	Zoila usa gestos negativos de cabeça e o afastamento do tronco para expressar sua opinião.
00:21:46,810 - 00:21:48,680	I wouldn't just do this for myself. I'd be doing it for you, too.	Zoila continua retirando coisas da bolsa de compra.
00:21:51,100 - 00:21:52,500	Fof me?!	Zoila volta a encarar Valentina com a cabeça, mas não com o tronco. Mantendo a cabeça semi erguida me posição passivo agressiva.
00:21:52,750 - 00:22:01,100	I <u>see</u> the sacrifices you make, how <u>hard</u> you work on weekends and holidays, just to make a few extra bucks that you end up giving to me.	Valentina mexe a mão para enfatizar o que expressa com volume crescente de voz. Sua expressão é angustiada.
00:22:01,135 - 00:22:04,640	I don't complain about that.	Zoila dá as costas à filha e se afasta novamente de Valentina.
00:22:06,480 - 00:22:08,930	Which makes it <u>even worse!</u> <u>Now</u> ..is my chance to <u>help</u> you.	Valentina com uma mão aberta sobre o balcão realça o valor da proposta.
00:22:09,560 - 00:22:17,540	- If the tuition is paid for, you could <u>finally</u> stop and take some time off. - Do you really think that I would trade a <u>grandchild for a vacation</u> ?!	Zoila se afasta do balcão e com as duas mãos em frente ao corpo faz um gesto vertical, o qual começa com os dedos unidos embaixo e se abrem para mãos espalmadas na altura do tronco que se agitam.

Fonte: autoria própria com base em Cavalcanti (2017)⁵

No contexto das relações étnicas e econômicas da série, a fala de Zoila retoma a assimetria de poder entre os americanos ricos e brancos e os latinos pobres e assalariados, tratados como cidadãos de segunda categorias e cujos próprios corpos são usados como moeda de troca (principalmente por meio da objetificação e da sexualização exacerbada das mulheres latinas). Nesse sentido, vemos que os recursos da oralidade não funcionam somente para a contra-argumentação, mas são também estruturas ideológica do discurso⁶.

Cabe ainda comentar que a medida que a oposição se instaura entre mãe e filha, há maior deslocamento das personagens pelo cenário – fazendo com que a relação de discordância seja também representada no modo visual: Zoila evita o contato físico com a filha como forma de expressar a rejeição à sua proposta.

No final desse segmento da discussão entre Zoila e Valentina, há uma nova abordagem argumentativa de Valentina, pautada nos sacrifícios maternos, e que retomam o uso do volume crescente de voz e a ênfase em palavras que possam soar positivas para a mãe como “agora é minha chance de ajudá-la”. Todavia,

5 Valentina: E agora, se ofereceram para pagar minha mensalidade se eu os ajudar. Zoila: De modo algum. Valentina: Mami...é o que sempre sonhamos e eu poderei fazer faculdade! Zoila: Vendendo uma parte de si? Eu não te criei para ser tão burra ou desesperada. Valentina: Não faria isso só por mim. Faria isso por você, também? Zoila: por mim? Valentina: Eu vejo o sacrifício que faz, como trabalha duro nos finais de semana e nos feriados, só para fazer um extra que você acaba me dando. Zoila: Eu não reclamo disso. Valentina: O que é ainda pior! Agora, é minha chance de ajudá-la. Se a faculdade estiver paga, poderá parar e tirar uma folga. Zoila: Acha que eu trocária um neto por férias?! (tradução nossa).

6 Para uma discussão mais detalhada, ver Van Dijk, 2006.

para Zoila, a oferta da patroa não diz respeito à melhoria na sua qualidade de vida, mas uma troca entre dinheiro e uma vida. Nesse sentido, seu uso de ênfase em “neto” e “férias” e o *sentence stress* ascendente não somente passam perplexidade, mas buscam apontar as falhas de interpretação da argumentação da filha sobre o acordo proposto.

No final da cena (Figura 4), vemos que o uso de recursos da oralidade se inverte, com Valentina usando tom de voz mais estável e volume inalterado, sem ênfase em palavras específicas e Zoila mantendo a alteração do volume com *stress* em pontos específicos.

Em contrapartida, os gestos de Valentina se intensificam, enquanto os de Zoila ficam mais suaves e maternos. Com isso, as personagens mostram ao telespectador que exercem controle sobre seus corpos, evitando gesticulações e deslocamentos pelo cenário – ainda que suas vozes possam estar alteradas. De outro modo, a suavidade maternal dos gestos de Zoila associam-se a uma atitude maternalmente impositiva: ela proíbe Valentina de fazer algo.

Como se vê, foi possível nessa estrutura de transcrição e descrição, justapor diferentes recursos da oralidade que possibilitam ao leitor da análise, por meio da escrita, acessar os sentidos primeiramente expressos no material audiovisual. Com isso, é possível para a transcrição multimodal dar conta de aspectos da prosódia fundamentais para a caracterização da fala como um fenômeno não uniforme, e mostrar que os efeitos de sentido derivam tanto do que é dito quanto de como as personagens o dizem. O fato que na televisão raramente ocorre sobreposição de falas, hesitações ou reformulações também contribuiu para a transcrição.

O modo como transcrevemos os dados da oralidade faz com que os efeitos de sentido da fala não sejam vistos em isolamento, mas em conjuntura com os sentidos derivados das ações das personagens – ainda que não tenhamos recorrido a uma montagem das falas com as imagens. Além disso, através dos códigos para ênfase, hesitação e prolongamento de vogais, é possível compreender

Figura 4: Excerto de análise 3

00:22:17,610 -- 00:22:22,300	It's just an egg! And this <u>money</u> -would change-our lives.	Valentina agita energicamente o braço esticado em direção ao balcão pontuando a relevância do dinheiro oferecido, pronunciado cada expressão com dentes cerrados.
00:22:22,335 - 00:22:28,040	This <u>decision</u> would change our lives in ways you can't <u>begin</u> to understand!	Zoila se aproxima de Valentina com ambas as mãos erguidas na altura do peito e com os dedos unidos. Enquanto fala, suas mãos se abrem para abranger a filha em seu gesto.
00:22:31,110 - 00:22:35,640	I'm sorry, sweetheart. But I will not <u>allow you</u> to do this.	Zoila passa as mãos pelas têmporas e segurando os ombros de Valentina, olha-nos olhos e a proíbe de agir. Ela respira fundo, segura a cabeça da filha, toca seus ombros e se afasta.
00:22:43,430 - 00:22:48,810	- Mami, you can't stop me. - <u>What</u> did you say?	Zoila se vira do balcão para Valentina.
00:22:49,370 - 00:22:55,570	It's my body, so it's my decision. And I'm doing this for both of us, whether <u>you</u> like it or not.	Valentina dá as costas à Zoila ao final da sua fala.

Fonte: autoria própria com base em Cavalcanti (2017)⁷

⁷ Valentina: É só um óvulo! E esse dinheiro mudaria nossas vidas. Zoila: Essa decisão mudaria nossas vidas de formas que você nem sonha em entender. Desculpe, meu amor, mas não vou permitir que faça isso. Valentina: Mami, não pode me impedir. Zoila: O que você disse? Valentina: É meu corpo, portanto é minha decisão. E estou fazendo isso por nós duas, você gostando ou não.

as funções dos recursos da oralidade e suas implicações discursivas, sem desconsiderar os parâmetros contextuais como relações de poder e laços interpessoais.

Considerações Finais

A pesquisa multimodal é de natureza eclética tanto em perspectivas teóricas quanto em recursos analíticos, o que ao mesmo tempo incita produção de conhecimentos cada vez mais diversificados, interdisciplinares e aprofundados, também oferece o risco de inconsistência de dados ou, até, de confusão metodológica. Há muito a ser estabelecido tanto no que diz respeito às teorias quanto às práticas de transcrição, e análise – principalmente para *corpus* audiovisual. Sem sobrecarregar o leitor com códigos de transcrição, a proposta de análise que elaboramos com base na teoria kineicônica não oferece restrição quanto ao material audiovisual levado para análise. De modo particular, ainda, olhamos para a transcrição de dados da oralidade, que apenas simulada na série televisiva, permite dar conta de outras propostas de sentido não presentes nos estudos mais conhecidos de análise da conversação.

Nos excertos trazidos, mãe e filha que discutem a decisão de vender a si/a outro para realizar um sonho e, dando continuidade às representações midiáticas sobre a mulher latina (sensuais e capazes de usarem seu corpo para conseguirem o quiserem), para essas personagens, a série não recorre à lógica explícita da prostituição. No primeiro caso, a venda de óvulos retoma os discursos da venda do corpo e do direito sobre si, mas principalmente, do tráfico humano – acrescentado um valor criminal a suas representações.

Nosso modelo de transcrição, portanto, enfatiza que não é somente o conteúdo verbal que importa em uma análise de audiovisual, mas *como* esse conteúdo é expresso pelas personagens em conjunção com outros modos contribuintes do

formato. Isso coloca em evidência a necessidade de se levar em consideração os recursos prosódicos da oralidade, além de fenômenos da sequencialidade da interação, para compreender quais aspectos do conteúdo da fala das personagens são mais ou menos evidentes para os telespectadores e podem afetá-los de modo mais ou menos direto.

Referências Bibliográficas

BALDRY, A.P; THIBAUT, P. J. Towards Multimodal Corpora. In: Aston, G. and Burnard, L. (eds.), *Corpora in the Description and Teaching of English*. Bologna: CLUEB, 2001. pp. 87-102.

_____. *Multimodal transcription analysis: a multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course*. Londres: Equinox Publishing, 2006.

BURN, A. *The kineikonic mode: towards a multimodal approach to moving image media*. Londres: National Centre for Research Methods Working Paper. 2013. Disponível em: <http://eprints.ncrm.ac.uk/3085/1/KINEIKONIC_MODE.pdf> acessado em: 16 ago. 2016.

BURN, Andrew. A Very Long Engagement: English and the Moving Image. In: WYSE, D., ANDREWS, R. e HOFFMAN, J. (eds) *The Handbook of English, Language and Literacy Education*. Londres: Routledge. 2010. pp 354-366. Disponível em:

<<https://aburn2012.files.wordpress.com/2014/04/burn-2009-english-and-the-moving-image.pdf>> Acesso em: 29 abril 2016

BURN, Andrew e PARKER, David. *Analyzing Media Texts*. Londres: Continuum, 2003.

JEWITT, C., BEZEMER, J. e O'HALLORAN, K. *Introducing Multimodality*. Nova York: Routledge, 2016.

CAVALCANTI, Larissa de Pinho. *Deviant maids: representações sociais sobre as mulheres latinas em uma perspectiva multimodal*. Tese de doutorado. 269 f. 2017. Recife. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Recife: UFPE, 2017.

- DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A. P. (org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 177-196.
- LOPEZ, D. A Simulação da Oralidade no Telejornalismo Brasileiro. In: *Revista PJ:BR*, n.4, 2004. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos4_g.htm> Acesso em 05. abril. 2018.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica*, n.9, 1997. pp. 119-145.
- MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A. P. (org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 57-84.
- MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: _____. (org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- NORRIS, S. *Identity in Inter(action):* introducing multimodal inter(action) analysis. Berlim: De Gruyter Mouton, 2011.
- NORRIS, Sigrid. **Analyzing multimodal interaction:** a methodological framework. Londres, Routledge, 2004.
- _____. *Identity in Inter(action):* introducing multimodal inter(action) analysis. Berlim: De Gruyter Mouton, 2011.
- PEREIRA, Germana da Cruz. *As representações do gênero feminino no seriado televisivo A grande família: uma análise crítica do discurso imagético-verbal*. Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades. Tese de Doutorado. 155f. Fortaleza: Ceará, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10509/1/2014_tese_gcpereira.pdf> Acesso em: 04 julho de 2016.
- UFRJ. *Projeto Norma Linguística Urbana Culta*. Disponível em: <<http://www.nurcrj.letas.ufrj.br/>> Acesso em: 10 ago. 2018.
- SACKS, Harvey et al. Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. In: *Veredas*, vol. 7, n. 1-2, 2003.
- VAN DIJK, Teun. Ideology and discourse analysis. In: *Journal of Political Ideologies*, vol 11(2), 2006. pp.115-140. Disponível em: <<http://www.discourses.org/OldArticles/Ideology%20and%20Discourse%20Analysis.pdf>> Acesso em: 30 julho 2015.

Submissão: 28 de agosto de 2018

Aceite: 14 de outubro de 2018.

Leitura junto ao PNLD (2016): professor enquanto agente promotor do ato de ler

pg 38-50

Ângela Cristina Di Palma Back ¹

Talita Duarte de Jesus ²

Cláudia Milanez Sachet ³

Resumo

Neste estudo, procurou-se identificar em que medida o livro didático (LD), enquanto ferramenta de auxílio ao professor, vem contribuindo para a formação de leitores proficientes, autônomos. Desse modo, por meio de uma pesquisa qualitativa, tentou-se entender como está sendo veiculado o ensino de leitura em um dos LDs aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (2015), pois se acredita que os discursos ali presentes oportunizam compreender a concepção de leitura do documento, bem como o lugar do professor na formação de leitores proficientes. A análise fundamentou-se na teoria da leitura, a partir de uma perspectiva interacionista de ensino-aprendizagem, trazendo para o debate autores como Kleiman (2008; 2002), Leffa (1996), Viana (2002, 2010 e 2014) dentre outros. Os resultados, os quais, certamente, não são conclusivos, indicam que as práticas de leitura, encontradas no LD, ainda apresentam lacunas e que, o livro, por melhor que seja, dificilmente promoverá a formação de leitores, sobretudo proficientes sem a interação e orientação do e com o professor.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. PNLD. Estratégias de Leitura. Formação de Leitor. Prática de Leitura.

READING BY PNLD (2016) - THE TEACHER AS A PROMOTING AGENT OF THE ACT OF READING

Abstract

In this study, we tried to identify the extent to which the didactic book (DB), as a tool to help the teacher, has contributed to the formation of proficient, autonomous readers. Thus, through a qualitative research, it was tried to understand how the teaching of reading is being transmitted in one of the DBs approved by the PNLD (2015), because it is believed that the speeches present in this paper give an opportunity to understand the document's conception of reading, as well as the place of the teacher in the formation of proficient readers. The analysis was based on the theory of reading from an interactionist teaching-learning perspective, bringing to the debate authors such as Kleiman (2008, 2002), Leffa (1996), Viana (2002, 2010 and 2014) among others. The results, which are certainly not conclusive, indicate that reading practices, found in DB, still have gaps, and that the book, however good it may be, will hardly promote the formation of readers, especially proficient ones without the interaction and guidance with and from the teacher.

Keywords: Teaching of reading. PNLD. Reading Strategies. Formation of reader. Reading practice.

¹ Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), docente no Mestrado em Educação (PPGE) e do Curso de Letras da UNESC. E-mail acb@unescc.net

² Mestranda em Educação pela UNESP, bolsista integral do PROSUP- CAPES. E-mail talitaduarte_sc@hotmail.com

³ Mestrado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil(2017) E-mail: claudiasachet@hotmail.com

Introdução

O presente artigo propõe-se a dialogar acerca do papel do professor no ensino da leitura a partir do uso do livro didático (LD) enquanto material de apoio. A leitura pode ser considerada um dos maiores suportes de acesso ao conhecimento e à comunicação em nossa sociedade grafocêntrica, sendo que, de tarefas pequenas do cotidiano (das quais muitas vezes o indivíduo não tem consciência) às atividades que exigem o exercício de cidadania plena (VIANA, RIBEIRO, BAPTISTA, 2014), faz-se presente. O leitor proficiente pode não apenas participar da sociedade, exercendo sua cidadania, mas também intervir em sua realidade, uma vez que a prática autônoma propicia ao sujeito a construção de saberes, permitindo a reflexão acerca do cotidiano.

Quando a construção de significado é interrompida por algum ruído no processo de leitura, o sujeito pode limitar-se ao acesso a código e informações isoladas, em detrimento da compreensão global do conteúdo do texto, o que impossibilita a reflexão desejada (KLEIMAN, 2008). As lacunas são comuns quando não há compreensão acerca da relevância de ser ativo diante do conteúdo, uma vez que a leitura enquanto processo cognitivo demanda engajamento das *memórias, bem como controle metacognitivo*⁴ para a construção de significado. No entanto, esse controle, exercido por meio de estratégias de diferentes níveis, não é inerente ao sujeito e precisa ser ensinado (KLEIMAN, 2002). O professor, desse modo, precisa compreender os processos de leitura e ser um exímio leitor para que possa contribuir significativamente para a formação de um aluno proficiente em leitura.

4. Junto à próxima seção, faremos uma incursão ao conceito de metacognitivo, quando da discussão de estratégias enquanto elemento a ser mobilizado para promover a leitura. Antecipando um pouco e de modo bastante sucinto, as estratégias são da ordem do cognitivo e do metacognitivo. Enquanto as cognitivas são automatizadas, estando no nível do inconsciente, as metacognitivas, em princípio, são conscientemente controladas.

Na realidade da maioria das escolas brasileiras, no entanto, o LD acaba assumindo a autoria das aulas, por fatores de diferentes ordens, como carga horária excessiva por parte dos docentes, e, com isso, falta de tempo para cursos de aperfeiçoamento e planejamento das aulas (SCHLICKMANN, 2005). Contudo, Lajolo (1996) afirma que nenhum livro, por mais adequada que esteja sua proposta, dispensa a autoria do professor. No caso específico da leitura, a atuação do docente torna-se imprescindível, uma vez que a disponibilização do texto ao aluno sem a devida mediação, por meio da contextualização, retomada de conhecimentos prévios e estabelecimentos de objetivos, resulta em práticas não significativas, que não contribuem para a autonomia para além do espaço escolar. Logo, a atenção por parte dos órgãos responsáveis por avaliar os LD, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ao conteúdo disponibilizado nos materiais é fundamental, mas não suficiente para a garantia de uma formação leitora qualificada. Por outro lado, essas políticas públicas podem assumir determinadas concepções de formação e, especificamente, de leitura, que venham a influenciar o processo em sala de aula, dependendo da forma como orientam, da postura do professor, a partir de instruções e aberturas realizadas.

Dessa forma, para o diálogo proposto, este estudo analisa o conteúdo presente no Guia do Livro Didático, produzido pelo PNLD, no ano de 2015, referente ao ensino de Língua Portuguesa na segunda etapa do ensino fundamental I (4º e 5º anos), procurando perceber o papel atribuído ao professor no processo de ensino de leitura, bem como a concepção teórica desse documento em relação à formação do leitor proficiente. Para isso, primeiramente, realiza-se uma leitura global do documento, resultando no levantamento de hipóteses que, posteriormente, são verificadas na análise das resenhas dos materiais didáticos. O texto, por sua vez, organiza-se de modo a discutir

acerca da concepção de leitura que o orienta, para, então, levantar o diálogo acerca da análise que se propõe.

Modelos de leitura

Uma das preocupações que move esta pesquisa é o ensino de leitura, seja pela complexidade que exige na compreensão e interpretação (processamento cognitivo), ou pela falta do hábito de ler (práticas de leitura), ou ainda por desinteresse do aluno. Assim, em meio a essas (e outras) questões, o ensino da leitura foi e vem sendo objeto de muitas críticas. Os professores (e os próprios livros didáticos) muitas vezes abordam a língua como objeto fixo de normas gramaticais, atribuindo à leitura espaço de práticas mecanicistas, por meio de encaminhamentos que priorizam questões ligadas à decodificação sem a preocupação com a construção de sentido, como, por exemplo, a leitura fragmentada e em voz alta. Silva (1993, p.74) afirma que:

[...] de fato, uma observação mais cuidadosa daquilo que se faz nas aulas e nas lições de língua portuguesa vai mostrar que existe um padrão fixo de encaminhamento, contendo três elementos em sequência invariável: leitura (em voz alta ou silenciosa) → exercícios (de entendimento do texto e regras gramaticais) → redação.

Desse modo, percebe-se que o encaminhamento acima, ancorado na tradição, em muitos casos, não leva em conta as condições de produção da linguagem e o conhecimento prévio do leitor, fechando o ensino entre as quatro paredes da sala de aula, gerando, pois, uma leitura desinteressante e enfadonha. Em vista disso, a teoria da leitura, sobretudo com a contribuição da psicolinguística, vem contribuindo para a discussão dos modelos de leitura que podem ser abordados no seu processo de ensino.

O conceito de leitura que embasa teoricamente este estudo filia-se ao modelo interacionista, o qual considera que o leitor utiliza simultaneamente

estratégias *ascendentes* e *descendentes* enquanto lê. Nesse sentido, considera-se leitura enquanto um processo dialógico entre leitor e texto, em que ambos são imprescindíveis para a construção de significado. Desse modo, cabe realizar uma breve discussão acerca de cada modelo, destacando suas contribuições para o processo de leitura, bem como os problemas de seu uso de forma isolada.

O modelo denominado *ascendente* pressupõe certa linearidade e hierarquização durante a leitura, em que o leitor parte da microestrutura para a macroestrutura, ou seja, do texto para si, prendendo-se a aspectos gráficos e formais do texto, não estando atento às entrelinhas. Nesse tipo de concepção, há seu lado positivo, pois o leitor não tira conclusões apressadas, fixa toda a sua atenção no que o texto informa. O reconhecimento da palavra e conseqüentemente a compreensão da leitura consiste no processamento sequencial do texto (KATO, 1999). Desse modo, corroborando Leffa (1996), pode-se afirmar que o modelo de leitura ascendente requer que o leitor extraia significado, debruçando-se minuciosamente sobre o texto, ou seja, fazendo leitura linear de tudo (e somente) o que se encontra no material escrito.

O modelo *descendente*, por sua vez, entende a leitura de forma diversa ao modelo visto anteriormente. Nessa visão, a leitura é prevista pelo sujeito leitor, que antecipa os significados e dirige a si próprio perguntas sobre o texto. Desse modo, o conhecimento prévio torna-se o protagonista do processo, pois o leitor prioriza a direção da ação de si para o texto, ou seja, da macroestrutura para a microestrutura. É o leitor quem comanda e faz a interpretação explícita e implícita, portanto, pode ser considerado um leitor fluente, por outro lado pode ser visto como alguém que faz excessos de adivinhações (KATO, 1999). Segundo Leffa (1996), na concepção *descendente* o sujeito atribui significado à leitura, tendo total liberdade de interpretação.

Considerando os dois modelos, *ascendente* e *descendente*, o *interacionista* procura conciliar os modelos anteriormente descritos, pois abrange as principais características de ambos, fazendo com que leitor e texto exerçam seus papéis na prática de leitura, de modo dialógico. No processo, o leitor e o texto são entidades necessárias, mas é na interação entre eles que se efetiva a leitura (SOLÉ, 1998). Isso significa que o leitor faz previsões/antecipações do texto com base em seus conhecimentos prévios, sem necessariamente deixar de depender do texto, ou seja, a decodificação é tão importante quanto os conhecimentos de mundo, nível de proficiência e uso de estratégias do leitor.

Leffa (1996, p. 17) reitera que “a complexidade do processo de leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão de outro”. Deve haver, portanto, interação entre ambos. Dessa forma, a leitura implica uma correspondência entre o conhecimento linguístico, grafofonológico, de mundo, e os dados fornecidos pelo texto: “Leitor e texto podem ser representados como duas engrenagens. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto”. (LEFFA, 1996, p. 22). O autor afirma ainda, que, quanto maior o controle metacognitivo por parte do leitor, maior será sua compreensão e interpretação dos textos, e quanto mais contribuir, a partir de suas ideias e sua visão de mundo, tanto mais será seu entendimento textual. Assim, “o que se compreende é reprocessado e reelaborado para se integrar aos nossos esquemas já existentes” (LEFFA, 1996, p. 44).

Em relação à compreensão de sujeito, mundo e construção de significado, essa perspectiva interacionista de leitura também pode ser relacionada com as ideias de Bakhtin (2013), ainda que pertencentes a um quadro teórico distinto, o qual, para buscar superar a dimensão monológica da língua, traz o processo interativo instituído pelo encontro de pessoas (o autor, o leitor e as múltiplas

vozes que eles representam), que incide sobre a construção e reconstrução de significados. Trata-se de uma ação ativa que, além de considerar a presença das pessoas, dá vida à própria linguagem. Por não haver uma língua pronta, tampouco um sujeito predeterminado, o ato de ler acontece dialogicamente em determinado contexto histórico e social.

Ainda que Bakhtin não discuta diretamente questões relacionadas ao processo de leitura, ao compreender leitor e autor enquanto sujeitos de determinados lugares sociais que, no processo de interação, consideram o espaço do outro na produção dos discursos, pode-se fazer relação com o processo de leitura aqui discutido. Bakhtin (2013) afirma que o homem é um ser que possui voz e capacidade de interagir com o outro, participando ativamente de diálogos. E, mais do que isso, Bakhtin atribui ao enunciado um estatuto de irrepetível porque o que se repete é a matéria, o sentido sempre será outro, porque outros serão os interlocutores, outras serão as intenções, enfim, serão outras situações de produção. Nunca haverá uma mesma situação de ensino de leitura e isso traz desafios consideráveis. Entende-se que para além da decifração, a leitura é um ato de construção, que exige diálogo, implicando, pois, em certo posicionamento no mundo.

O diálogo entre leitor e texto, no entanto, não é pressuposto no simples contato com o conteúdo, exigindo mediação e ensino. Logo, ao professor mediador, que é o autor da aula, coloca-se a incumbência de trabalhar conteúdos que façam sentido, de modo a ir além da transmissão de saberes ao aluno, construindo-os e estabelecendo entre os saberes prévios e os novos saberes relação dialógica. Portanto, não há lugar para atividades mecânicas, a exemplo de leituras para se localizar atividades simplesmente gramaticais, datadas sem problematização (periodização), entre outras práticas sem sentido. Afinal,

[...] leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...]. (SOARES, 2004, p. 18).

Nesse sentido, considerando a complexidade da leitura e percebendo que ela não é inata ao sujeito, é preciso ensino sistemático. Dessa forma, a intencionalidade é indispensável para toda atividade escolar planejada, e também a elaboração didática do professor. Em seguida, discutem-se as estratégias de leitura, que são técnicas que leitores utilizam para adquirir informação ou para facilitar o processo de compreensão, as quais devem ser ensinadas pelos professores a fim de que o aluno alcance uma prática de leitura consistente.

Estratégias facilitadoras do ensino de leitura

O ensino mobilizando estratégias de leitura potencializa o ato de ler, capaz de fazer com que o aluno ultrapasse as dificuldades pessoais a fim de obter êxito na compreensão da leitura. Por sua vez, o docente exerce um importante papel, pois, além de propiciar o aprendizado da leitura, ensina explicitamente a compreender o texto. Segundo Kleiman (2002), as estratégias de leitura e habilidades linguísticas utilizadas durante a prática da leitura não são suficientes; porém, necessárias para alcançar o pleno do ato. Podemos, portanto, compreendê-las como estratégias cognitivas e metacognitivas. As cognitivas consistem em uma operação inconsciente, em que se utilizam conhecimentos sobre os quais não se tem controle, nem reflexão; já as metacognitivas têm como procedimento o controle consciente, e a capacidade do leitor em explicar suas ações diversificadas e flexíveis. Assim, ambas são imprescindíveis, de modo que o “estratégico de leitura consistirá, por um lado, na

modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro lado, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas”. (KLEIMAN, 2002, p. 50).

A metacognição faz com que o leitor tenha capacidade de flexibilizar suas ações e estratégias para chegar à compreensão final de determinado texto. Para que isso aconteça é imprescindível que o professor possa “reproduzir condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis” (KLEIMAN, 2002, p. 51). Ensinar alguém a pensar e agir de modo a controlar o processo de construção de conhecimento é algo fundamental no processo de ensino aprendizagem, afinal são as habilidades do ser estratégico que permitirão e propiciarão a continuidade do desenvolvimento do aprendiz, sua autonomia (KRATOCHVIL, 2012).

As estratégias metacognitivas são, dessa maneira, imprescindíveis no momento da leitura, sendo que, ao ler, o sujeito precisa conhecer e selecionar alternativas para auxiliá-lo nas dificuldades e a alcançar determinado objetivo. Essa ação é consciente e deliberada. No entanto, para que tal prática aconteça é preciso esforço, escolha e intenção, pois o comportamento estratégico não aparece com o acaso, e sim com uma educação voltada para tal habilidade. Com o passar do tempo vão sendo dominadas e tornam-se automáticas, mas antes disso é preciso ensino formal e explícito (KRATOCHVIL, 2012). Nesse sentido, em sala de aula, quem serve de mediador entre o leitor e o texto, de modo a proporcionar o diálogo necessário por meio de estratégias de leitura, é o professor. Viana (et al, 2010) consideram que leitores principiantes são, em geral, leitores não-estratégicos, e acrescenta dizendo que os leitores incipientes também o são, ou seja, pouco ou nada estratégicos. Desse modo, é necessário que o processo de ensino da compreensão da leitura integre o desenvolvimento

de estratégias metacognitivas. A sugestão da autora é que, como a sala de aula é heterogênea, é o contexto ideal para a promoção de estratégias, em que se pode convidar os alunos a explicitarem as estratégias usadas, discutindo a sua utilidade.

As estratégias devem ser usadas de acordo com o objetivo de leitura que se almeja alcançar. O leitor proficiente sabe o momento e quais delas fazer uso. Leffa (1996) dá alguns exemplos de possíveis estratégias, tanto diretamente observáveis quanto as que refletem processos mentais internos:

- 1 – Fazer anotações à margem do texto.
- 2 – Correr os olhos pela página.
- 3 – Usar o dicionário.
- 4 – Fazer o rastreamento do texto em busca de uma informação específica.
- 5 – Rer o segmento que não foi compreendido.
- 6 – Pronunciar segmentos difíceis.
- 7 - Parafrasear mentalmente um determinado trecho, com suas próprias palavras.
- 8 – Identificar a função retórica (ex: “Aqui o autor está dando uma definição”).
- 9 – Identificar a macroestrutura de um segmento do texto (ex: “Nestes parágrafos o autor está concluindo que a alfabetização é um problema político”).
- 10 – Relacionar informação do texto com conhecimento prévio.
- 11 – Avaliar a importância de cada segmento lido.
- 12 – Planejar a leitura de um texto (ex: “Vou ler o título e subtítulos para obter uma ideia geral primeiro”).
- 13 – Ajustar a velocidade da leitura de acordo com a dificuldade do texto.
- 14 – Relacionar a informação nova do texto com a informação anterior do próprio texto.
- 15 – Ignorar as palavras desconhecidas, prosseguindo na leitura.
- 16 – Tentar decompor palavras maiores em suas partes menores para chegar ao significado.
- 17 – Fazer inferências sobre possíveis significados.
- 18 – Reordenar as informações do texto.

19 – Decompor frases complexas em proposições simples.

20 – Identificar os marcadores de coesão implícitos.
(LEFFA, 1996, p. 86)

É possível perceber que oportunizar ao aluno o simples acesso ao texto não constitui prática de formação leitora, pois, sem a compreensão da relevância de ser ativo diante do conteúdo, a compreensão global poderá não ser atingida. Nesse sentido, os textos e atividades presentes no LD são importantes, pois, dependendo da concepção teórica de leitura que o material adota, as práticas podem ser mais ou menos significativas. Cabe, no entanto, discutir acerca do lugar do LD no processo de ensino-aprendizagem.

Concepção de LD e o papel do PNLD na constituição histórica deste objeto de ensino

Esta seção discorrerá a respeito da concepção de livro didático (LD) que sustenta esta pesquisa, bem como a respeito do papel do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) como avaliador desta ferramenta de ensino. Lajolo (1996, p. 4) afirma que livro didático “[...] é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. A definição de LD, entretanto, diferencia-se de sua concepção, que pode variar de acordo com o olhar do sujeito para este objeto de ensino. Embora datada, a discussão sobre o papel do LD nas salas de aula da Educação Básica ainda gera muita problematização, uma vez que, influenciados por fatores como desmotivação e carga horária elevada, muitos docentes acabam utilizando-o como único modelo a ser seguido em suas aulas (SCHLICKMANN, 2005).

A forma de uso do LD, problematizada por muitos teóricos, foi de certa forma influenciada

por sua própria história, uma vez que surgiu para preencher lacunas da formação docente. Segundo Soares (2002), com a massificação do ensino, em meados de 1950 e 1960, houve a necessidade de contratação de um número maior e menos seletivo de professores, o que acabou resultando em salários baixos e condições desfavoráveis de trabalho. Assim, os docentes precisaram procurar estratégias de ensino que facilitassem suas práticas, e uma destas foi transferir a responsabilidade de autoria das aulas aos LD, fazendo com que, por muito tempo, o LD ditasse os conteúdos que seriam ensinados em sala de aula.

Atualmente, no entanto, a discussão relacionada à importância da autoria do professor em sala de aula ainda está posta e carece de políticas públicas para isso, sobretudo as voltadas à formação continuada. Embora muitos profissionais ainda sigam utilizando o material de apoio como caminho exclusivo para o ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos, observa-se a relevância da reafirmação do papel do docente enquanto pesquisador e crítico, a fim de selecionar o conteúdo do LD de acordo com a realidade de cada uma de suas turmas, bem como tornar a prática significativa aos alunos por meio de sua mediação e uso de outros materiais possíveis.

De acordo com Lajolo (1996, p. 4), “muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele [o livro didático] pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares”. Desta forma, outro ponto passível de reflexão e pesquisa diz respeito aos conteúdos presentes nos livros que circulam nas escolas de Educação Básica, visto que “[...] a escolha e a utilização dele[s] precisa ser fundamentada na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (LD) instrumento de aprendizagem”. (LAJOLO, 1996, p. 4). Assim, algumas questões que surgem são:

de que forma os conteúdos presentes no material são selecionados? Quem dita tais conteúdos? Como todo material didático, o LD também requer critérios para sua escolha, e os objetivos que norteiam o currículo da Educação Básica devem ser a base inicial do processo. Segundo Lajolo (1996, p. 4), “por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o LD precisa estar incluído nas políticas educacionais fazendo com que o poder público cumpra sua parte na garantia de educação de qualidade para todos”. Por outro lado, o docente enquanto pesquisador e autor de suas aulas precisa fazer parte da seleção.

Ao longo da história do LD no Brasil, entretanto, o material foi disponibilizado às escolas por meio de diversos critérios e métodos de escolha que apresentaram lacunas. Desde 1929, quando o Ministério da Educação (MEC) criou o INL com o objetivo de dar maior legitimação ao LD nacional, o Estado é responsável pelo controle de distribuição desse material. Contudo, apenas em 1938, por meio do Decreto-lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), passando a controlar a produção e a circulação do material pedagógico no Brasil. Desde então, foram formulados diversos programas⁵ que atendessem às suas necessidades de avaliação e distribuição até a chegada do Decreto nº 91.542, de 19/8/85 que marcou a fundação do PNLD, que, dentre as principais mudanças, trouxe a participação dos professores na indicação do LD, sua reutilização, o fim da participação financeira dos estados, e início do controle por parte da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Segundo Schlickmann (2005), nesse período, cerca de 800 títulos constavam em um catálogo para a indicação por parte dos professores. Entretanto, isso causou reclamações por parte das editoras,

5. Os dados relativos ao histórico de avaliação do LD foram obtidos na página eletrônica do FNDE. Para consulta ver: Histórico do PNLD. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>> . Acesso em: 29 nov. 2017.

pois não achavam justa a escolha apenas por leitura do título, então passaram a enviar cópias de suas edições para que os professores as conhecessem.

Alguns anos depois, em 1993, uma comissão instituída pela FAE resolveu avaliar alguns dos livros mais comprados pela instituição, e constatou-se graves problemas conceituais e metodológicos (SHLICKMANN, 2005). Com isso, em 1996, o PNLD consolidou-se nos moldes que conhecemos hoje, por meio da publicação do primeiro Guia do Livro Didático, que contém resenhas de LD aprovados e tem por objetivo auxiliar na escolha dos professores. Assim, a partir de então, os livros enviados pelas editoras para o PNLD são avaliados criteriosamente por uma comissão instituída pelo MEC, para, só então, os títulos serem disponibilizados para a escolha por parte dos professores.

Embora as novas políticas de avaliação adotadas pelo MEC tenham contribuído para uma significativa melhoria do conteúdo e distribuição do LD, há, ainda hoje, muitas pesquisas e críticas que apontam para problemas conceituais e metodológicos presentes nos LD. Dessa forma, percebe-se a relevância, mais uma vez, da postura do professor, enquanto pesquisador, crítico e autor de suas aulas, frente ao material didático.

Guia Nacional do LD e a formação da autonomia em leitura do aluno: qual o papel do professor?

Esta seção objetiva analisar o conteúdo presente no Guia do Livro Didático desenvolvido pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2016, voltando-se exclusivamente para a seção referente ao segundo ciclo do ensino fundamental I (4º e 5º anos), específico da esfera da Língua Portuguesa. De acordo com o documento, na disciplina e nessa etapa, busca-se desenvolver no aluno a proficiência em leitura, bem como a capacidade de reflexão a respeito da língua

e da linguagem (BRASIL, 2015). O estudo se propõe, pois, a discutir alguns dados previamente levantados por meio de um breve olhar para a introdução e fichas de avaliações presentes no Guia do Livro Didático. No entanto, embora esses dados tenham permitido o levantamento de hipóteses, será priorizada a análise global das resenhas dos 16 livros de Língua Portuguesa aprovados no ano de 2016 pelo PNLD, pois se acredita que esses textos possam oportunizar maior compreensão acerca da concepção de leitura do documento, assim como do lugar do professor e do LD na formação de leitores proficientes. As resenhas presentes no Guia do Livro Didático são textos críticos (não referenciados) que objetivam apresentar os pontos fortes e os limites dos LD a fim de que o professor possa escolher aqueles com os quais pretende trabalhar, de acordo com a realidade de seus alunos.

O olhar para a introdução do documento fornece algumas hipóteses em relação à concepção de LD e leitura do PNLD, pois, embora enfatize a promoção da autonomia do aluno em relação ao processo de leitura, parece haver lacunas no que diz respeito ao papel do professor, uma vez que, nesse primeiro momento, não cita o seu papel como interlocutor, orientador no processo e na formação para a leitura. De acordo com Kleiman (2004), o processo de leitura é mais que um passar de olhos pelo texto, envolvendo o uso de estratégias que não são inerentes ao leitor e precisam ser ensinadas, explicitadas e refletidas. Desse modo, em uma concepção de leitura enquanto construção de significado, o professor exerce papel fundamental na interação que envolve o ensino da leitura, precisando, desse modo, conhecer seu processo.

Ensinar leitura é um processo árduo que demanda conhecimentos específicos que devem ser utilizados para o desenvolvimento de uma prática para além da disponibilização do texto ao sujeito. Assim, não basta o reconhecimento da complexidade da leitura quando sua necessidade

de ensino não é destacada, não possibilitando ao professor a compreensão de seu lugar na formação de leitores proficientes. Assim, quando em sua introdução, o Guia de Livro Didático o papel do LD na formação da autonomia em leitura do aluno, sem reforçar o papel do professor, pode levar a interpretações que reafirmem aquela concepção de material didático enquanto autor das aulas, o que, de certa forma, escapa à compreensão da leitura enquanto prática que precisa ser ensinada.

Para a avaliação dos LD, o PNLD disponibiliza uma ficha que apresenta algumas questões objetivas, com espaço para exemplificação, bem como dispõe de um espaço para que os avaliadores destaquem as qualidades e limitações da obra. Além disso, é possível apontar falhas pontuais que possam ser corrigidas em um prazo de 10 dias sem necessidade de contatar especialistas. Nesses moldes, há uma seção em que o avaliador deverá olhar para a categoria leitura dentro do LD, que é dividida em: gêneros/tipos textuais; coletânea de textos; e atividades. Contudo, é apenas durante a análise das atividades que se podem destacar questões referentes à formação leitora com enfoque na relação dialógica entre leitor e texto. Na ficha norteadora da avaliação, para cada especificidade de olhar para o uso do texto, apresentam-se três questionamentos norteadores, e, no interior de cada um deles, outros mais pontuais. A ideia é mapear brevemente a constituição estrutural desses questionamentos, a partir da exemplificação do primeiro deles, para, então, realizar-se o olhar para as resenhas propriamente ditas.

O primeiro questionamento norteador é organizado da seguinte forma: a) “As atividades tratam a leitura como processo e colaboram significativamente para a formação do leitor?”. Para respondê-lo, no entanto, os avaliadores deverão preencher com “sim” ou “não” as alternativas: a.a) “Definem objetivos para a leitura proposta?”;

a.b) “Resgatam o contexto de produção do texto (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)?”; a.c) “Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas?”. Em uma análise prévia, podem-se apontar problemáticas na estrutura da questão, pois a exemplificação, deslocada para outro espaço, é opcional. Desse modo, o avaliador poderá afirmar que são apresentados objetivos para a leitura do texto, mas não apontá-los. Ora, esse objetivo pode ser a retomada de informações no texto, por exemplo, que dissociada de outras estratégias não contribuirá para a formação de um leitor proficiente. Essa hipótese será verificada posteriormente ao olhar para o conteúdo produzido, a saber: as resenhas. Para o momento, cabe ressaltar que as outras questões da mesma natureza, ainda que reproduzam esse problema estrutural, contemplam a referência às estratégias de leitura correspondentes aos três modelos, *ascendente*, *descendente* e *interacionista*, quando destacam “ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações; produção de inferências”.

Em relação à concepção de leitura do PNLD, por sua vez, pode-se destacar uma preocupação com a construção de significado, o que, em certa medida, dialoga com o modelo interacionista de leitura. Contudo, essa percepção só é possível com base em algumas informações referentes à ficha de avaliação e introdução do Guia, pois não há uma preocupação de fundamentação das resenhas e nem mesmo orientação teórica aos avaliadores. Logo, apresentam-se análises ligeiras e não fundamentadas de uma questão tão cara à educação: a formação leitora. Nas resenhas, os avaliadores ocupam-se de descrever apenas o que foi solicitado na ficha, sem maiores reflexões, como é possível perceber no trecho a seguir, coletado da resenha referente ao livro *Ligados.com* – da editora Saraiva:

As atividades consideram algumas estratégias cognitivas, com ênfase na ativação de conhecimentos prévios, na localização e retomada de informações dos textos lidos. Contudo, verifica-se que a coleção investe pouco em atividades de compreensão global e de elaboração de inferências (BRASIL, 2015,160)

Os avaliadores, dessa forma, deixam de problematizar questões relevantes em relação ao conteúdo do LD. No dado acima, a carência de atividades que contribuam para a compreensão global do texto e da elaboração de inferência não foi discutida, apenas descrita. Caso o professor não tenha conhecimento acerca das concepções de leitura, não conseguirá perceber que o LD apresenta atividades de atribuição e extração de significado, sem promover o diálogo entre leitor e texto, ou seja, não contribui para a construção de sentido.

O descrito acima é encontrado na maioria dos livros analisados. Apresentar-se-á mais uma ocorrência, desta vez, coletada junto à resenha referente ao livro Mundo Amigo, da editora SM:

As propostas estimulam o aluno a refletir sobre o tema a ser tratado, fazer inferências e expressar a sua opinião, não só com base na compreensão do que leu, mas no seu conhecimento de mundo. Provocam também as observações do estudante sobre a estrutura das sentenças, as construções sintáticas, a ortografia e o vocabulário. Promovem, ainda, a exploração de propriedades textuais e discursivas, pertinentes ao contexto comunicativo, tais como: unidade e progressão temática, articulação entre partes, modos de composição de diferentes tipos textuais e intertextualidade (BRASIL, 2015, 190)

Como se percebe, o foco ainda está para o modelo *ascendente* de leitura, em que o leitor deve ficar atento as microestruturas do texto. Há uma fala neste trecho, ainda que breve, sobre a articulação entre o que o aluno sabe o que o texto traz, mas para compreender que isso se trata do modelo interacionista, é preciso que o docente esteja preparado teoricamente. Por outro lado, logo após apresentar as análises dos LD, o Guia apresenta alguma sugestões para o trabalho com

o material, que aparecem em uma seção intitulada “Sala de Aula”. É possível perceber que esse momento é utilizado para entregar ao professor a responsabilidade por preencher as lacunas dos materiais, como podemos ver no trecho referente à análise do livro *Ligados.com*:

No trabalho com a leitura, o professor encontrará uma coletânea de textos diversificada quanto a temas e gêneros, explorada por meio de atividades variadas. Essa exploração poderá ser ampliada com a proposição de atividades de compreensão global, de elaboração de inferências e de elementos constitutivos da textualidade, pouco numerosas na obra (BRASIL, 2015, p. 162).

Pressupõe-se, portanto, um professor autônomo que irá elaborar atividades que complementem o conteúdo do LD. Ao mesmo tempo em que o professor é reconhecido como sujeito autor de suas aulas, constatação que descarta a hipótese levantada por este estudo com base no conteúdo introdutório do documento, essa autoria é implicitamente utilizada para minimizar as falhas dos materiais, como se pode verificar novamente na análise referente ao LD *Aprender e Saber*, a qual ressalta que “algumas lacunas observadas poderão ser preenchidas com maior sistematização de encaminhamentos em sala de aula” (BRASIL, 2015, p. 167).

De acordo com a resenha sobre o livro Manacá, o foco da obra são os gêneros textuais, dentre os quais são explorados por meio de quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa: leitura, oralidade, produção de texto e conhecimentos linguísticos. A resenha afirma ainda, que as atividades do livro colaboram significativamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno em leitura, mobilizando e/ou desenvolvendo estratégias cognitivas e recursos constitutivos da textualidade própria a cada gênero. No entanto, ao apresentar a forma como vem sendo trabalhada a leitura, percebe-se certos vazios/espacos, o que, novamente, supõe um professor autor, capaz de

criar condições que propiciem ao aluno à formação de um leitor proficiente.

As lacunas são percebidas quando o autor da resenha apresenta a estrutura do livro, reiterando sua divisão em seções, uma delas “Hora da leitura”, que se subdivide em: “Pensando sobre o texto” e “Pensando sobre o gênero”; com itens, respectivamente, de interpretação e estudo da estrutura do gênero trabalhado, em que pouco se fala no ensino específico de leitura, focando na materialidade dos textos (seleção lexical, recursos, sinais gráficos e pontuação), na fruição estética e apreciação crítica dos gêneros literários e posicionamento do aluno, mas com um foco *descendente*, pois a resenha afirma que as atividades “reconhecem a compreensão como um processo inferencial, pelo qual se constroem informações novas a partir das pistas deixadas no texto.” (BRASIL, 2015, 187). Ora, se o leitor fizer somente um processo inferencial, poderá acabar fazendo uma leitura equivocada do texto. É necessário, para além disso, a interação entre leitor e texto (KLEIMAN, 2008).

Em contrapartida, há o espaço, como descrito anteriormente, intitulado “sala de aula”, que propõe ao professor um olhar atento ao tema leitura. Nesse sentido, um professor autor, reflexivo e crítico, ao tomar atividades dessa espécie, pode torná-la significativa ao utilizar adequadamente as estratégias de leitura, que subdividem-se em três momentos: antes da leitura propriamente dita, que pressupõe observação global do texto, criações de condições favoráveis à sua compreensão, mobilização de conhecimentos e vivência que possam se relacionar com o texto, levantamento de hipóteses, inferências; durante a leitura, a qual pressupõe construção dos sentidos do texto, feita por meio de estratégias adequadas; e, por fim, depois da leitura que pressupõe atividades de reação/reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos e competências (VIANA,

2002). Nesse sentido, para a formação de um leitor ativo, que além de decodificar, interpreta e faz inferências, é preciso que o professor se posicione para assumir a atividade comunicativa:

[...] fazendo comentários, perguntas, enfim, fugindo da forma [...]. Assim, o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis do conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais. (KLEIMAN, 2002, p. 35).

A outra seção do livro *Manacá*, de acordo com a resenha presente no Guia, é intitulada “Para gostar de ler” e convida o aluno a realizar a leitura do texto proposto sem que ela esteja relacionada a alguma atividade de compreensão textual. Na opinião de Kato (1999), estabelecer objetivos e propósitos aos alunos para a leitura é um modo de chegar a melhor interpretação do texto. Kleiman (2004) também reitera que um leitor com objetivos e propósitos bem definidos terá uma compreensão maior do texto e, além disso, será capaz de lembrar melhor os detalhes relacionados às suas metas. Kleiman (2004, p.30), ratifica esse posicionamento quando afirma que “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”. Assim, é imprescindível que o professor trace objetivos para a leitura, ative os conhecimentos prévios de seus alunos sobre o tema a ser lido, permita que eles antecipem o conteúdo do texto e façam previsões e inferências sobre ele. Essas são estratégias importantes para a construção do significado no texto e características que indicam como um bom leitor tem consciência e controle de seu próprio processo de leitura (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

Encontraram-se também resenhas de livros que tratavam especificamente da leitura interacionista, porém, a forma sucinta como é

apresentada na resenha pressupõe um docente preparado teoricamente para compreender. O livro *Pequenos exploradores* da Editora Positivo, por exemplo, traz como maior destaque, segundo a resenha, o eixo da leitura, desenvolvido com base em uma coletânea diversificada quanto à temática e aos gêneros textuais. A partir da leitura, são geradas atividades pertinentes a todos os demais eixos:

As atividades específicas de leitura da seção “Vamos estudar o texto” apresentam diversidade de estratégias, com questões que exploram apreensão de conteúdos e informações, inferências, aspectos estéticos, contextuais e linguísticos, análises de elementos que constituem a materialidade do texto, associados à apreensão de efeitos de sentido (BRASIL, 197, 2015).

A mesma questão aparece no livro *Porta Aberta* da Editora FTD, que segundo a resenha:

[...] colaboram efetivamente para a reconstrução dos sentidos dos textos pelo leitor. Além de questões que estimulam a capacidade de localizar e retomar informações no texto, a obra desenvolve outras estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura, como a ativação de conhecimentos prévios, a produção de inferências e a formulação e verificação de hipóteses (BRASIL, 202, 2015).

Percebe-se, pois, que apesar de alguns livros apresentarem estratégias que contribuem para a compreensão de sentido do texto, a falta de exemplificação acaba limitando a percepção acerca do desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, Lajolo (1996) considera que o LD pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado, mas afirma também que é o professor, junto com os alunos, que vai estabelecer as formas de leitura e uso desse material e que somente o livro não dá conta da complexidade instalada. Sendo assim, considera que é na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança. Entende-se, assim, a importância do diálogo entre o livro e o professor, pois um professor preparado teoricamente faz com

que atividades mecanicistas tornem-se significativas, e um professor menos preparado pode fazer com que uma atividade significativa se torne sem sentido.

Considerações finais

Com a análise global dos guias dos livros didáticos (LD) de linguagens, do segundo ciclo do Ensino Fundamental 1, constatou-se que poucos são os livros preparados para contribuir com a formação de leitores proficientes, mesmo que aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Com base no olhar para as resenhas presentes no Guia, é possível afirmar que o PNLD tem preocupação com a formação leitora em uma perspectiva de interação, construção de significado. No entanto, a falta de fundamentação teórica e aprofundamento dos textos elaborados pelos avaliadores em relação aos livros impossibilita uma compreensão abrangente acerca da categoria leitura nos LD. Ainda assim, essas descrições denunciam que, embora os materiais sejam atuais, as propostas relacionadas à leitura presentes neles apresentam muitas lacunas, pois se tem o predomínio de atividades que valorizam a microestrutura ao invés do sentido global do texto. Para tais considerações têm-se duas hipóteses, ou os livros não estão adequando-se à concepção interacionista de leitura e, portanto, não fornecendo uma formação proficiente, ou estão concebendo um professor autônomo, que buscará as alternativas e estratégias adequadas, a partir de pistas deixadas pelo LD.

Assim, é preciso que os professores não se contentem em promover o ensino-aprendizagem somente a partir do que está exposto no livro, é necessário que sejam pesquisadores e tragam à sala atividades e textos contextualizados a fim de que, no processo, se apreenda seu sentido, para debater, criticar. O LD é apenas um suporte escolar que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem

dos discentes. Logo, ao apresentarem atividades mecanicistas que não contribuem para a formação leitora, cabe ao professor, por meio de sua autoria, fazer com que as atividades ganhem uma dimensão significativa ao aluno por meio do ensino de estratégias de leitura que possibilitarão a construção de sentido.

Referências

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 3. ed. Porto Alegre, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*: prefácio a edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Saete Flores. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 272 p.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2004.

KRATOCHVIL, Claudia. *Letramento e tecnologia: O aprendiz estratégico crítico na era da informação*. In: VENTURINI, Maria Cleci, BIAZI; Terezinha Diniz; OLIVEIRA, Sheila Elias de (orgs.). *O professor no Brasil: dizeres contemporâneos*. Guarapuava/PR: Editora da Unicentro, 2012.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*. Brasília, n.69. jan./mar., 1996. Texto disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicações>, Acesso em: 26 out. 2013.

LEFFA, Wilson. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. *Prática de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa: análise crítica das atividades*. Florianópolis, 2005. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – UDESC, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZIBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, São Paulo: Ática, 2004. p. 18-29.

_____. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. São Paulo: oyoia, 2002. p. 155-177.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998. 188 p.

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

VIANA, Fernanda Leopoldina. RIBEIRO, Iolanda. BAPTISTA, Adriana. *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

VIANA, Fernanda Leopoldina [et al.] – *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica - um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina, 2010.

Submissão: 04 de setembro de 2018.

Aceite: 10 de outubro de 2018

Letramento e prática social: leitura de memes

pg 51-69

Maria Cláudia Teixeira¹

Renata Adriana de Souza²

Maria Cleci Venturini³

[...] são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. (MARCUSCHI, 2001, p. 09)

Resumo

Propomos, neste artigo, abordar o letramento como prática social, centrando na leitura de *memes* que circularam nas redes sociais, enfocando Jair Bolsonaro, especialmente, aqueles decorrentes da entrevista no Programa Roda Viva. O centro de nossas reflexões é o letramento como prática social, recortando a leitura tal como é enfocada por Marcuschi, que trouxe importantes contribuições para as atividades discursivas. Pensamos que a leitura de *memes* mostra o funcionamento social da escrita e a sua imposição violenta, mesmo no facebook ou outras redes sociais pela leitura que é necessária fazer deste gênero. Fazem parte do arcabouço teórico pesquisadores relevantes para a leitura/interpretação/compreensão de textualidades que circularam nas redes sociais e mídia. O Curso Livre: Marcuschi e suas contribuições para a Linguística contemporânea, como uma atividade do XIII CELSUL, da UNICENTRO foi um dos espaços de discussões da leitura como letramento.

Palavras-chave: leitura, letramento, prática social, conhecimentos, processamento.

LITERACY AND SOCIAL PRACTICE: MEMES READING

Abstract

We propose, in this article, to approach literacy as a social practice, focusing on the reading of memes that circulated in social networks, focusing on presidential candidate Jair Bolsonaro, especially those resulting from the interview in the Roda Viva Program. The focus of our reflections is literacy as a social practice, cutting off the reading as it is focused by Marcuschi, who brought important contributions to the discursive activities. We think that reading memes shows the social functioning of writing and its violent imposition, even on facebook or other social networks by the reading that is necessary to make of this genre. Relevant researchers are part of the theoretical framework for the reading / interpretation / understanding of textualities that circulated in social networks and media. The Free Course: Marcuschi and his contributions to contemporary Linguistics, as an activity of XIII CELSUL, UNICENTRO was one of the spaces of discussions of reading as literacy.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos (UNICAMP), mestre em Letras: Interfaces entre Língua e Literatura (PPGL/ UNICENTRO). E-mail m_teixeira5@yahoo.com.br

² Doutorado em Estudos Linguísticos (UFRGS), professora do Departamento de Letras (DELET/UNICENTRO). E-mail r_souza2010@hotmail.com

³ Estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra, doutorado em Letras (UFMS), professora do Departamento de Letras (DELET/Unicentro), do Programa de Pós-graduação da Unicentro e da Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: mariacleciventurini@gmail.com

Keywords: reading, literacy, social practice, knowledge, processing.

Primeiras palavras

O que se tem a dizer inicialmente, a partir de Marcuschi (2001, p. 17) é que o homem define-se como “*um ser que fala* e não como um *ser que escreve*”. Acrescentamos que o homem é, ao mesmo tempo, um ser que lê/interpreta/compreende e isso se realiza como prática social, como uma demanda da vida em sociedade. Nesse sentido, o letramento é “mais que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou zona rural” (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Sendo assim, o letramento pressupõe, dentre as práticas necessárias para a sua efetivação, a leitura, definida como uma das formas de letramento, funcionando também a capacidade de ler o que está além do texto, como o que não está dito, mas é fundamental para a compreensão. Isso ocorre com os memes, que se caracterizam como texto multimodal, construído pelo verbal e pelo não verbal, ligado a acontecimentos sociais, que exigem de seu leitor a competência em relacionar essa multimodalidade às condições de produção do gênero e o funcionamento da língua em sociedade.

O gênero meme, quando entra em circulação, viraliza nas redes sociais e até mesmo fora delas, atingindo a rede virtual como um todo. Desse modo, pode-se dizer, que os memes modificaram a relação do texto com o leitor, assim como modificaram-se os modos de ler.

A relação do texto com o leitor modificou-se no sentido de que não se tem um leitor específico, já que circula entre diferentes perfis de leitores, objetivando desde o humor à crítica. A leitura remodelou-se no sentido estrutural e, muitas vezes, os memes aproximam muito mais a relação entre a escrita e a oralidade (com todas as peculiaridades

que essa modalidade envolve), do que outros gêneros textuais.

Não se trata apenas de tomar o meme como um novo gênero, mas de explicitar toda a sua complexidade de leitura e produção de sentidos atravessados por diferentes discursos sustentados pela tecnologia, que permite/autoriza deslocamentos, descolamentos e colagens na produção do novo, o que exige do leitor determinadas habilidades de leitura. Entendemos, conforme propõem Marcuschi e Dionísio (2007):

Toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 13).

Como se pode notar, as práticas linguísticas se dão pela presença de semiologias de outras áreas como os gestos, o olhar, imagens de diferentes tipos. De acordo com os autores, semiologias diferentes ocorrem na fala ou na escrita. No caso dos memes, essas semiologias se juntam para significar. A modalidade da escrita se aproxima da modalidade da fala e a gestualidade e os olhares são impressos na estrutura linguística. É importante frisar que Marcuschi (2007) toma a oralidade e o letramento como práticas sociais ou práticas discursivas. Deste modo, fala e escrita são práticas linguísticas e referem-se a aspectos relativos à organização linguística, enquanto o letramento “diz respeito às práticas discursivas que fazem uso da escrita” (MARCUSCHI, 2007, p. 32). Isto é, o letramento é considerado prática social da escrita.

Enfocar os memes, implica ver o texto como uma produção linguística tematicamente centrada e, por isso, percebida como um todo organizado de sentido, constituída numa relação comunicativa entre sujeitos (autor e leitor) histórica, social e

culturalmente identificados⁴ impulsiona o trabalho com leitura numa perspectiva interativa em que não existe texto sem leitor e vice-versa. É preciso ver, ainda, que os textos, notadamente os memes, podem constituir-se também a partir de uma parte não verbal, que vai exigir do leitor, a busca por detalhes que estão fora do texto, mas vêm indicados na superfície textual.

Este trabalho centra seus pressupostos de leitura na perspectiva psicolinguística, considerando como fundamental o leitor e os elementos que envolvem o processamento do texto. Assim, a leitura define-se como um processo interativo que pressupõe, de um lado, alguém que escreve e que atua como sujeito em uma dada sociedade e, de outro, um leitor que possui, assim como o produtor do texto, expectativas, crenças, ideologias e também atua num determinado contexto sócio-político-cultural, determinante de sua visão de mundo. Nesse universo, a compreensão textual subordina-se ao leitor, que a constrói de acordo com os objetivos e os conhecimentos que possui. Para Marcuschi, leitura é:

[...] um processo de seleção que se dá como um jogo com avanços de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre leitor e o autor com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados (1985, p. 3).

Nessa definição de leitura, o autor sublinha o fato de que o ato de ler, visto como processo depende, basicamente, do leitor que, ao entrar em contato com o texto, vai construindo inferências, preenchendo lacunas, elaborando hipóteses, as quais poderão ser refutadas ou confirmadas, à medida que o texto avança. Esse processo vem determinado pelas características específicas de cada leitor no que se refere a seus conhecimentos

4 Foi com esta concepção de texto que trabalhamos em nossa dissertação de mestrado, defendida em 2001, pela PUCRS.

linguísticos, sócio interacionais e enciclopédicos. Por isso, um mesmo texto pode ser lido de maneiras distintas por pessoas diferentes e, até mesmo, pode receber leituras diversas por um mesmo leitor, na medida em que se altera o quadro desses seus conhecimentos.

Para Koch “[...] todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, explicitado” (1998, p. 65), o que reforça a concepção proposta anteriormente de que, ao ler, o leitor constrói o texto, preenchendo os vazios, por meio de sua visão de mundo, lendo-o, portanto, de acordo com seus posicionamentos e crenças.

Essas definições dão conta do caráter cooperativo da construção do sentido, visto que autor e leitor partilham responsabilidades e conhecimentos. Ao primeiro, cabe deixar marcas na superfície textual, para direcionar a interpretação das informações e determinar o contexto em que estas devem ser consideradas; ao segundo, identificar e seguir as pistas deixadas no texto, sob pena de realizar inferências não-autorizadas, afastando-se da intencionalidade que impulsionou a produção do texto.

O caráter interativo da leitura é referendado também por Kleiman (1989, p. 65), para quem a leitura é “uma interação a distância entre leitor e autor via texto”. Ler, nessa perspectiva, implica aceitar que o leitor é tão responsável quanto o autor na produção do sentido do texto, uma vez que a compreensão do texto pressupõe um leitor ativo que processa o texto, impulsionado por objetivos individuais, os quais guiam a leitura e facilitam a compreensão. É, portanto, competência do autor prever os conhecimentos prévios do leitor e a este cabe realizar um balanceamento coerente entre as informações explícitas e não explícitas do texto, na tentativa de recuperar as informações que o autor considerou como partilhadas.

Nessa perspectiva, pretende-se focar a leitura numa perspectiva interativa, a qual pressupõe o leitor e o autor como faces de uma mesma moeda.

Entrelaçamentos teóricos

Nessa segunda parte, destacamos que, ainda que os sentidos do texto resultem da interação entre autor, leitor e texto, para abordar a leitura, é necessário dar ênfase ao leitor, destacando os elementos psicolinguísticos que interferem na leitura, entre eles, os modelos de leitura, os tipos de memória e sua relação com a leitura, e as estratégias utilizadas pelo leitor para processar eficientemente um texto.

A leitura como processo interativo pressupõe que o leitor, ao entrar em contato com o texto, tenha certos objetivos, os quais determinam a maneira como o texto será lido. Uma leitura para buscar informações, números de telefones, endereços, por exemplo, é diferente da leitura de textos em que é exigida do leitor a recuperação de informações não-explicítas ou de um texto literário, que envolve outras habilidades, como, por exemplo, a identificação de relações intertextuais, conhecimentos sobre estilo de época, estilo de autor. Em razão disso, destacamos a importância dos modelos de leitura no processamento do sentido.

Há dois modelos hierárquicos de leitura: o ascendente ou *bottom-up* e o descendente ou *top-down*.⁵ O modelo ascendente (*bottom-up*) é aquele em que o leitor processa os elementos do texto começando com as letras, continuando com as palavras, depois com as frases em um processo sequencial e hierárquico. Nesse modelo, são consideradas essenciais as habilidades de decodificação. Esses modelos centram-se no texto e em razão disso, as leituras realizadas não propiciam ao leitor a

realização de inferências, as quais permitem a recuperação de dados não explicitados no texto.

Os leitores que leem pelo modelo ascendente caracterizam-se pela excessiva dependência das informações explícitas (*input* visual), traduzidas linguisticamente na superfície textual, em detrimento das informações não-explicítas. Esse fato permite inferir que esses leitores priorizam a percepção de detalhes tipográficos do texto, e não se surpreendem com informações novas, o que resulta em problemas de processamento, quando há, no texto, necessidade de realizar inferências para recuperar informações consideradas pelo autor como conhecidas do leitor. Além disso, a leitura realizada por esse modelo acarreta problemas de processamento, ocasionados pela limitação da *memória operatória*, que possui reduzida armazenagem de informações⁶.

Smith (1991, p. 95) define o modelo ascendente como problemático, pois considera que, quando o leitor necessita de uma concentração excessiva na leitura de cada palavra, a compreensão torna-se mais difícil ou mesmo impossível, pois a quantidade de informações visuais de que o leitor pode dispor na memória de curto prazo é limitada e, se as alternativas de significado das palavras são muitas, as informações são esquecidas sem serem processadas.

Baugrande e Dressler contribuem para clarear esse posicionamento ao afirmarem que:

A mente humana possui uma capacidade restrita de armazenagem de materiais linguísticos superficiais e extensos o tempo suficiente para operar sobre eles. Este tipo de material submete-se a um armazenamento ativo, numa espécie de memória operativa de onde se distribuem entre os recursos cognitivos disponíveis (1997, p. 89).

O modelo descendente (*top-down*) é aquele em que o leitor usa as informações não-visuais, ou

⁶ A *memória operatória*, denominada pelos autores citados na nota anterior de *memória de trabalho, funcional* ou *operacional*, possui uma capacidade limitada e finita, uma vez que sempre trabalha com aproximadamente 7 itens ou 2 unidades significativas. Mais a frente, detalhar-se-á aspectos relativos à memória e ao processamento de informações.

seja, os conhecimentos prévios de várias ordens, para realizar previsões sobre o conteúdo do texto e através deles atribuir significação ao que lê. Isso implica dizer que quanto mais informação não-visual um leitor possui sobre um determinado assunto de que trata o texto, menos precisará “fixar-se” nas marcas textuais explícitas para construir o sentido. O processo de leitura, segundo este modelo, é sequencial (como o modelo ascendente também o é), mas descendente, uma vez que o leitor constrói hipóteses e realiza antecipações prévias, utilizando-as para construir sentido para o texto. Pode-se inferir que, neste modelo, é priorizado o reconhecimento global das informações em detrimento das habilidades de decodificação.

Os leitores que utilizam o modelo descendente para a leitura realizam o processamento das informações através de critérios semânticos, considerando fundamentalmente os conhecimentos armazenados na memória em blocos de conhecimentos acionados por palavras ou expressões temáticas referentes a um determinado bloco.

Os problemas ocasionados pelo processamento descendente são principalmente aqueles causados pelas particularidades de cada texto. O leitor, neste modelo, vai construindo sentido para o texto, considerando o seu conhecimento prévio, sem, muitas vezes, prestar atenção à quebra da previsibilidade que um determinado tipo de texto pode provocar, conduzindo a leituras não autorizadas. Kato (1990, p. 48) traz um exemplo ilustrador nesse sentido: “Um avião americano que voava de Boston para Vancouver caiu na fronteira entre os Estados Unidos e o Canadá. Em que país os sobreviventes deveriam ser enterrados?”⁷.

Ao submeter esse texto à leitura, Kato (1990) identificou dois tipos de leitores: os que responderam ou tentaram responder à pergunta final e os que dela acharam graça e a

ela não responderam. Os primeiros, por força de uma leitura demasiadamente descendente, imediatamente acionaram o *frame* “acidente aéreo”, e nele identificaram “mortos” a serem enterrados, não se tendo dado conta de que a pergunta se referia a “sobreviventes”. Os outros não caíram na cilada da pergunta exatamente porque associaram a uma leitura descendente a medida adequada de uma leitura ascendente.

Diante dos problemas de leitura decorrentes dos dois modelos focalizados, Kato (1990, p. 41) preconiza que “o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente”. É o leitor que, sem desconsiderar o *input* textual, isto é, as informações explícitas, vai construindo hipóteses e previsões na medida em que vai avançando na leitura.

Também Smith (1991, p. 33) concorda com esse posicionamento. Para ele, o leitor eficiente não se concentra exclusivamente no material visual para obter informações, pelo contrário, formula previsão acerca do que supõe que venha aparecer no texto, saltando partes altamente previsíveis, completando-as com as informações não-visuais armazenadas na memória.

Frente a essas considerações, pode-se admitir que a realização da leitura pelo modelo ascendente ou descendente é diretamente determinada pelo nível de conhecimentos do leitor sobre o assunto que estiver lendo. Quanto mais exaustivos forem esses conhecimentos, menos ele ficará preso ao modelo ascendente e mais se conduzirá pelo outro. Além disso, também os objetivos do leitor determinam a condução da leitura por um e outro modelo. Se tiver o propósito de simplesmente buscar uma informação isolada no texto, seguirá por uma leitura ascendente. Mas, se o objetivo for, por exemplo, identificar o posicionamento do autor sobre o tema em discussão no texto, fará, provavelmente, uma leitura pelo modelo descendente. Convém registrar ainda que, em qualquer um dos casos, na hora da

⁷ A autora extraiu e traduziu este exemplo de Morton (1979).

leitura o leitor não escolhe o modelo a seguir, mas inconscientemente se conduz por um ou outro, em função de seus conhecimentos, objetivos e do tipo de texto a ser lido.

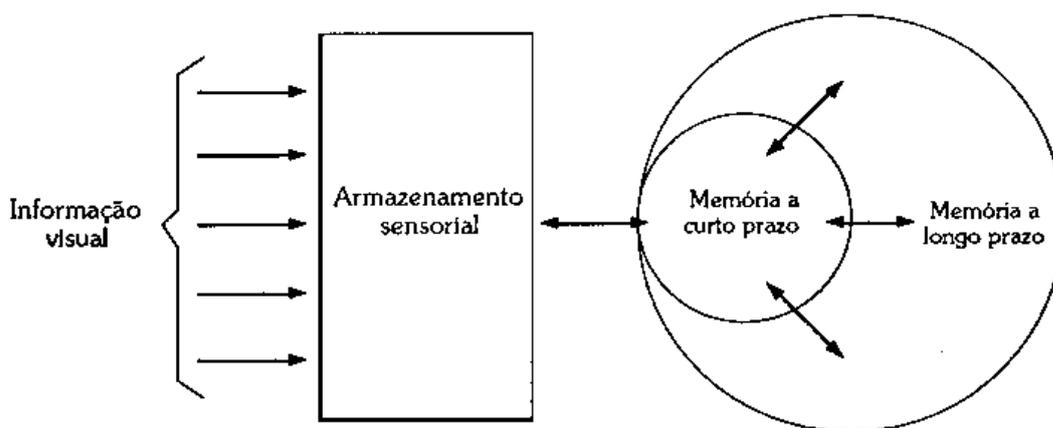
Como se pode ver, a memória determina fundamentalmente o processo da leitura, uma vez que nela estão armazenadas as experiências e conhecimentos do leitor devidamente organizados em blocos (esquemas, que se preferiu chamar, neste trabalho, de *frame* (cf. Minsky, 1981)), os quais são constantemente acionados pelo *input* textual, estabelecendo-se para cada ato de leitura o necessário balanceamento entre o procedimento ascendente e o descendente. Em razão disso julgase importante detalhar, a seguir, alguns aspectos relativos ao funcionamento da memória.

Smith (1991, p. 112), levando em conta o “tempo que se passa entre a apresentação original de algo a ser lembrado e a testagem para ver o quanto pode ser recuperado”, distingue três aspectos da memória: o *armazenamento sensorial*, a *memória a curto prazo* e a *memória a longo prazo*, cujas relações vêm neste gráfico esquematizadas:

O gráfico mostra que as informações visuais dão entrada no *armazenamento sensorial* e de lá para a *memória de curto prazo*, que é representada como parte da *memória de longo prazo*. As setas de mão dupla entre o *armazenamento sensorial* e a *memória a curto prazo* e entre esta e a de *longo prazo* representam a interação contínua que existe entre as memórias.

O *armazenamento sensorial* marca a primeira entrada da informação na memória, quando é vista pelo olho. Ele corresponde à recepção sensorial da informação e à decisão perceptiva do cérebro. Caracteriza-se por um *input* instantâneo, por uma capacidade de informação reduzida e uma permanência muito breve, e pela recuperação determinada pela rapidez com que o cérebro conseguir atribuir sentido à informação. Esse armazenamento não é significativo para a leitura, já que para ela o que importa é o sentido que o cérebro extrai das informações, o que já concerne ao segundo aspecto da memória.

A *memória a curto prazo* é também chamada de *operatória, funcional* (SMITH, 1991) ou de *trabalho* (KLEIMAN, 1993). É uma memória intermediária,



Fonte: Smith (1991, p.120)

onde estão armazenadas as informações nas quais se presta atenção.

A memória a curto prazo é qualquer coisa que esteja prendendo sua atenção, e possui importância central para a leitura. É onde você guarda os traços daquilo que acabou de ler enquanto procede para extrair sentido das próximas palavras (SMITH, 1991, p. 114).

Essa memória, apesar de temporária, é fundamental para a leitura, pois é um dispositivo eficiente no que se refere às operações de *input* e ou *output*, na medida em que ela envia sentidos para a memória a longo prazo e recebe dela, no momento da leitura, significados relativos a determinado *frame* acionado por elementos do texto.

No que se refere a itens isolados, a *memória de curto prazo* retém mais ou menos sete itens, mas, se a eles for atribuída unidade significativa, ela manterá mais itens, por um tempo maior, em unidades significativas. Por exemplo, sete letras podem ser guardadas na memória por pouco tempo, mas se reunidas num nome como **Antônio**, essas letras serão retidas por mais tempo, porque formaram um todo significativo. Pode-se guardar, também, um enunciado inteiro, se ele for significativo para o leitor, pois o que permanece na memória é o seu significado. São essas limitações de capacidade de retenção e de tempo de permanência das informações na memória que prejudicam a leitura ascendente, pois, na medida em que o leitor se fixa na observação das palavras no desenvolvimento da leitura ele vai, ao mesmo tempo, esquecendo as anteriormente lidas, o que impede o estabelecimento de relações para a construção do sentido.

A *memória de longo prazo*, segundo Beaugrande e Dressler (1997), apresenta dois aspectos: a *memória semântica* ou conceitual e a *memória episódica*. A distinção refere-se à natureza dos conhecimentos armazenados por uma e outra. A primeira armazena conhecimentos permanentes, gerais e fixos. A segunda reúne conhecimentos, informações e

experiências particulares de um indivíduo ou de uma sociedade, destacando contextos originais e características acidentais bem marcadas.

A memória de longo prazo parece ser ilimitada em relação aos conhecimentos armazenados. Ao contrário da *memória a curto prazo*, que se esvazia constantemente, dando um conhecimento lugar a outro, nela permanecem armazenados mesmo que outros sejam acrescentados. Na *memória de curto prazo*, a recuperação das informações são imediatas, o que já não acontece na *memória semântica*, em que os conhecimentos são recuperados por estímulos que servem para ativá-los.

Na leitura, o papel da memória é fundamental. Nela, estão armazenados os conhecimentos e as experiências em forma de estruturas ou modelos cognitivos globais (*frames, esquemas, scripts, planos*), os quais são ativados para atribuir sentido ao que lemos. Conforme Koch e Travaglia (1989, p. 62), os conhecimentos são de dois tipos: o enciclopédico, que é o conhecimento de mundo, e o ativado. O primeiro abarca tudo que se sabe e que está armazenado na *memória de longo prazo* ou *memória permanente*; o outro é o trazido à memória presente (*funcional* ou *de curto prazo*) no momento em que elementos do texto ativam os modelos cognitivos armazenados.

Essas noções relacionadas com os aspectos da memória abordados são relevantes para elucidar a questão da leitura e da produção do sentido e encaminham para as estratégias de leitura, chamadas de cognitivas e metacognitivas.

Os modelos de leitura e os aspectos relacionados à memória, descritos anteriormente, estão estreitamente ligados às estratégias de leitura, realizadas pelo leitor para ler o texto eficientemente. Kleiman (1993, p. 49) define essas estratégias “como procedimentos regulares utilizados pelo leitor para recuperar o sentido do texto” e classifica-as como cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas de leitura referem-se a processos automáticos e inconscientes realizados pelo leitor para recuperar a coerência local (microestrutural) e global (macroestrutural) do texto, orientadas por três princípios: parcimônia (ou economia), coerência e canonicidade.

O *princípio de parcimônia* subordina-se às regras de recorrência e de continuidade temática. A primeira – a recorrência – refere-se à expectativa do leitor de que o texto apresente um número limitado de referentes e que estes estejam explicitados no texto, através de mecanismos coesivos como repetições, pronominalizações, uso de dêiticos, frases definidas e palavras relacionadas a uma mesma estrutura cognitiva (*frame*). A segunda – a continuidade temática – trata das ligações e relações existentes entre os elementos do texto, responsáveis pela unidade textual. O leitor, ancorado em seu conhecimento de mundo e nos conhecimentos partilhados ativados durante a leitura, interpreta que elementos sequenciais, mesmo separados, relacionam-se a um mesmo tema.

O *princípio de canonicidade* refere-se às expectativas do leitor em relação à ordem dos elementos no mundo e como essa ordem aparece no texto: a causa precedendo o efeito e a ação antes do resultado. Duas regras determinam esse princípio: a regra da linearidade (ou antecedência) e a da distância mínima (ou princípio da distância mínima). A primeira orienta o leitor na construção de laços coesivos, através da linearidade – estabelecendo relações entre pronomes anafóricos, dêiticos e seus antecedentes – a segunda ajuda na interpretação de antecedentes, determinando que, quando há mais de um possível antecedente de um pronome ou dêitico, o mais próximo deverá ser interpretado como o antecedente.

O princípio da coerência atua nas ocorrências de interpretações conflitantes, dando conta de que, nesses casos, o leitor escolhe a alternativa que torne o texto mais coerente. Duas regras

explicitam esse princípio: a não-contradição e a relevância. A primeira, determina que o leitor deve realizar escolhas de antecedentes que não contradigam as informações do mundo textual dadas ou passíveis de serem inferidas no texto. De acordo com a segunda, o leitor, diante de antecedentes conflitantes, opta por aquele que for mais relevante para o desenvolvimento do tema do texto. Para Kleiman (1989), os princípios e regras das estratégias cognitivas orientam para a reconstrução de laços coesivos entre elementos contíguos e sequenciais do texto e contribuem para a progressão temática, fazendo do texto um todo coerente de sentido.

As estratégias metacognitivas referem-se ao controle consciente que o leitor realiza sobre o ato de ler e o nível de compreensão do texto. Dois elementos determinam essas estratégias: os objetivos que guiam a leitura e a formulação de hipóteses e predições. Os primeiros, de acordo com Kleiman (1989), caracterizam o leitor preparado e capaz de compreender as informações do texto, por saber previamente o que pretende alcançar com a leitura. A segunda – formulação de hipóteses – é determinada pelo conhecimento de mundo, que permite ao leitor buscar, fora do texto, elementos determinantes para a compreensão. O leitor utiliza as estratégias metacognitivas para monitorar a leitura, selecionando aspectos relevantes do texto, procedendo à revisão, à auto-indagação para verificar se as hipóteses levantadas foram confirmadas ou não. Essas estratégias dão conta da competência do leitor em buscar de forma consciente o sentido do texto, referendando-o como um ato comunicativo e a leitura como um ato interativo.

A leitura e a atribuição do sentido ao texto dependem, além dos elementos já destacados, dos conhecimentos prévios do leitor, definidos por Kleiman (1989, p. 13) “como conhecimentos adquiridos pelo leitor durante toda a vida”,

constituindo-se em saberes necessários ao leitor para atribuir sentido ao texto. Smith (1991, p. 85) destaca a relevância dos conhecimentos prévios ao afirmar que “a leitura não é uma atividade meramente visual”. O acesso à informação visual – aquela captada pelos olhos (IV)⁸ – é necessária, mas não suficiente, pois o leitor utiliza na leitura os seus conhecimentos anteriores. O material visual só adquire sentido quando o leitor tem conhecimentos prévios de vários níveis, armazenados na memória de forma hierárquica e abstrata, através de estruturas de conhecimento, ou modelos cognitivos (*esquemas, scripts, planos, cenários e frames*), envolvendo experiências, crenças, valores e saberes do leitor.

Dividimos a abordagem dos conhecimentos prévios em três partes: o conhecimento linguístico (gramatical e lexical), o conhecimento sócio-interacional (ilocucional, comunicacional e superestrutural) e o conhecimento de mundo (nesse item destacamos os modelos cognitivos, enfatizando o *frame* e os conhecimentos partilhados).

O conhecimento linguístico refere ao conhecimento da língua em que o texto é escrito; é a primeira exigência que se faz de seu leitor. Sem esse conhecimento, o texto, enquanto objeto de comunicação entre um autor e leitor, deixa de existir. E a existência do texto como tal vai se constituindo, na proporção em que o leitor for ampliando o domínio da língua nos mais variados níveis de sua manifestação. Segundo Kleiman, conhecimento linguístico:

[...] é aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras de língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua (1989, p. 13).

8 Conforme Smith (1991), IV corresponde à **informação visual**, ou seja, o material escrito do texto e InV, à **informação não-visual**, ou seja, ao conhecimento enciclopédico, que abrange o conhecimentos linguísticos, o conhecimento do assunto, a motivação pelo assunto e o interesse nele.

Esse conhecimento tem, acima de tudo, um caráter global e, indica que saber a língua significa dominá-la ao mesmo tempo, em todos os seus componentes, quando dela alguém faz uso em diferentes situações de comunicação, esteja ele no papel de falante ou ouvinte, de autor ou leitor. Por razões didáticas é elucidador destacar ao menos alguns desses componentes na perspectiva da leitura, começando por sinalizar o domínio do léxico, pois é evidente que o leitor precisa conhecer o vocabulário do texto que lê. Se o texto abordar assuntos do cotidiano, esse componente provavelmente não trará obstáculos para a compreensão de textos em geral. Se, contudo, ele for destinado a um público selecionado, ou explorar um campo de conhecimentos específico, o domínio de uma metalinguagem apropriada será fundamental para a compreensão. A competência lexical está, portanto, diretamente ligada a uma certa familiaridade do leitor com determinadas áreas do conhecimento, fato que lhe propicia um crescente desenvolvimento dos *frames* específicos.

Quando falamos em domínio lexical distinguimos vocabulário denotativo de vocabulário conotativo. O domínio deste último é determinado, particularmente, pelo conhecimento que o leitor tem da cultura da comunidade linguística na qual e para a qual o texto foi produzido. A frase “É preciso tirar o chapéu para o espírito de iniciativa das pequenas empresas” nada dirá para um leitor que não situar a atitude de “tirar o chapéu”, num contexto de uma prática cultural. Portanto, pode-se admitir que ao domínio lexical integra-se, para formar uma única competência linguística, um complexo conhecimento histórico, social e cultural do leitor, conhecimento este que dará conta da compreensão figurativa da linguagem, tanto lexical quanto discursiva.

O domínio da organização sintática indica que desde crianças os falantes internalizam as regras que comandam o uso da língua e delas têm

um domínio eficiente nas interações em geral. Por isso, os leitores sabem como devem ser ordenados os constituintes de uma oração, de um período, de uma sequência de frases. Dominam também muitas variações das formas canônicas de ordenação sintática, habilitando-se à produção de efeitos de significação específicos para as variadas finalidades comunicativas. Os conhecimentos que permitem os leitores reconhecerem o desdobramento do texto por meio dos recursos de coesão são grandemente responsáveis pela coerência textual e, em boa parte, de natureza sintática.

O domínio semântico-pragmático refere ao fato de que o leitor, sabendo que o texto é um objeto de comunicação, precisa reconhecer que, em razão disso, a sua construção é determinada por escolhas lexicais, sintáticas, estilísticas e outras que produzem os efeitos de sentido desejados em função dos propósitos ilocucionais do autor.

Já o domínio intertextual parte do princípio de que um texto pode incorporar em sua construção, de forma explícita ou implícita, por meio de citações, alusões ou estilizações, textos ou partes de textos anteriormente produzidos, uma leitura será tanto mais eficaz quanto maior for a familiaridade do leitor com os textos incorporados.

Em síntese, na elaboração de qualquer texto, o autor, em função de seus objetivos e, portanto, em função dos destinatários de seu texto, pressupõe que o leitor domine previamente, em maior ou menor grau, esses conhecimentos linguísticos.

Outro conhecimento prévio para o exercício eficiente da leitura é o conhecimento sócio interacional. Koch (1998, p. 27) o define como “o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem” e nele identifica os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O conhecimento ilocucional consiste no fato de o leitor ter de saber que, por meio de um

texto, o autor persegue determinados objetivos em relação aos leitores. É um conhecimento que pode ser explicado a partir da noção da linguagem como ação, alicerçada nos postulados da Teoria dos Atos da Fala de Austin (1965) e de Searle (1995). A ideia de que, na interação linguística, os falantes realizam atos de fala diretos e indiretos (implicaturas), pode ser estendida à relação autor-leitor. Nela, o autor, por meio do texto, buscaria influenciar seu leitor por propósitos ilocucionários vários como pedir, mandar, persuadir, ameaçar, prometer, fazer agir e outros mais.

As normas comunicativas que garantem o sucesso da interação seja ela de que natureza for tem a ver com o conhecimento comunicacional e envolvem saberes relativos à adequação da variante linguística apropriada para um determinado texto, ao tipo de texto em função de seu tema, dos objetivos do autor e do perfil do leitor e, também, dos conhecimentos normalmente identificados a partir das “máximas de Grice” (1975): que o texto não traga mais informações do que as necessárias para a sua compreensão (máxima da quantidade); que o texto diga o que é verdadeiro e comprovável (máxima da qualidade); que o texto se restrinja ao que é relevante (máxima da relação); que o texto seja claro e conciso (máxima do modo). No que respeita aos conhecimentos prévios relacionados a essas máximas, está implícito que o leitor precisa também saber que, para certos tipos de textos a observância delas é rigorosamente exigida, como é o caso da máxima da qualidade para textos científicos. Já para outros tipos de texto, se o objetivo ilocucional do autor for mentir, enganar ou outro objetivo afim, esta mesma máxima é infringida.

Além disso, precisa também ser do conhecimento do leitor que os textos nem sempre são explícitos em seus propósitos. Muitos deles se apresentam por meio de ironias, subentendidos, metáforas ou outros recursos indiretos ou implícitos, fenômeno ao qual já fizemos breve

referência quando tratamos dos conhecimentos linguísticos. Os recursos de que o autor, na formulação do texto, pode se valer para levar o leitor a realizar o objetivo ilocucional perseguido é atinente ao conhecimento metacomunicativo. Se o objetivo é, por exemplo, persuadir o leitor sobre algo, o autor se valerá de uma série de estratégias de formulação (paráfrases, repetições) para garantir ao leitor a compreensão do texto e de outras mais (exemplificação, justificativas) para que ele efetivamente se disponha a aceitar os argumentos que levem à desejada persuasão⁹.

O conhecimento das superestruturas envolve a identificação de textos como exemplares de um determinado gênero ou tipo, vinculando cada tipo ou gênero com a função comunicativa dos textos que o compõem. As superestruturas, portanto, ativam no leitor expectativas comunicacionais. Por exemplo, a superestrutura descritiva, ativa na memória do leitor, conhecimentos estereotipados sobre os componentes de objetos ou situações (*frames*). Diante da superestrutura narrativa o leitor aciona conhecimentos organizados em sequências de ações e de papéis sociais (*esquemas* e *scripts*). A superestrutura argumentativa ativa conhecimentos relativos à organização de ideias em função dos objetivos específicos de uma argumentação (*planos*).

Já o conhecimento de mundo engloba os conhecimentos do leitor armazenados na memória permanente também chamada, como vimos, *memória a longo prazo*. Segundo Koch e Travaglia (1989, p. 60), o conhecimento de mundo “equivale a uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória” em forma de blocos cognitivos chamados de *frames*, esquemas, *scripts*, planos e cenários, representativos dos conhecimentos enciclopédicos e dos conhecimentos ativados pela memória *a curto prazo*, no momento da leitura.

É indiscutível a relevância do conhecimento de mundo para a atribuição de sentido ao texto, pois é ancorado nos conceitos e nas suas experiências de mundo que o leitor constrói o mundo textual, recupera conhecimentos não explicitados, faz inferências, estabelece continuidade de sentido (ativando os conhecimentos, através das pistas deixadas pelo autor) e constrói a macroestrutura do texto (sentido global).

Esse conhecimento está estreitamente ligado à questão da memória, a qual, segundo Marcuschi (1985, p. 4), “não é um repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo o momento”. Essa noção dá conta de que o conhecimento de mundo inclui concepções gerais e individuais, e que essas concepções alteram-se dependendo do contexto situacional, sócio-cultural do autor, do leitor e também do texto. Na sequência procedemos à discussão, o quanto julgamos pertinente, dos principais aspectos que explicam o conhecimento de mundo como fator ativo na compreensão textual.

O conhecimento de mundo está armazenado na memória em forma de blocos estruturados de conhecimentos, os modelos cognitivos globais que, segundo Van Dijk (1992, p. 161), permitem ao leitor “recordar e atualizar” conhecimentos, fazendo com que a leitura se constitua num ativo intercâmbio entre o velho ou o dado – aquilo que é recordado – e o novo – o que o texto lido informa.

Segundo autores como Minsky (1975), Van Dijk (1988 e 1992), Beaugrande (1980), Beaugrande & Dressler (1997), Brown & Yule (1983), Koch & Travaglia (1989 e 1998), Kleiman (1989), Marcuschi (1985 e 1986), Kato (1990), Trevisan (1992), em função dos tipos de conhecimentos e suas formas de organização, os modelos cognitivos recebem diferentes nomes: *frames*, esquemas, *scripts*, planos e cenário.

9 Cf. Hilgert, 1997.

Nesse sentido os *frames* são conhecimentos estruturais do senso comum sobre um conceito central. Comportam os elementos que concorrem para a explicitação de um conceito, independentemente de uma determinada ordem ou uma sequência. Festa de aniversário, por exemplo, evoca um *frame* constituído de elementos como bolo, velas, presentes, balões, convidados, etc. A noção de *frame* é particularmente elucidadora para a compreensão de textos descritivos.

Já os *Esquemas* são modelos cognitivos globais relativos a eventos ou estados dispostos em sequências vinculadas por relações de causalidade e de proximidade temporal, permitindo que os leitores construam hipóteses sobre a sucessão de fatos. São prototípicos na compreensão de textos narrativos, cuja natureza é identificada pela sequencialidade e a temporalidade.

Os modelos chamados *Planos* representam padrões de conhecimentos referentes ao planejamento para chegar a determinado objetivo ou realizar uma ação. Comportam instruções a serem seguidas para alcançar metas pretendidas. Elucidam, por exemplo, a compreensão de textos instrutivos e argumentativos e o *Script* é o conjunto de conhecimentos relativos a modos de agir estereotipados em determinada cultura. Uma formatura, por exemplo, evoca conhecimentos relativos aos papéis que os participantes exercem nessa cerimônia: as funções do Reitor, do Diretor da Faculdade, do paraninfo, dos professores, dos formandos, dos pais e público em geral. Da mesma forma, *Cenário* é o conhecimento estruturado que permite recuperar ambientes a partir de ações. Uma colação de grau vai ativar, portanto, o cenário relativo ao ambiente de uma formatura.

Koch e Travaglia (1997, p. 64) apontam para o fato de que há uma grande flutuação terminológica entre os teóricos na discussão dos modelos cognitivos, “de modo que o mesmo conceito pode aparecer com diferentes nomes e

o mesmo nome pode aparecer ligado a diferentes conceitos” e “há autores que utilizam um só nome para todos os tipos de modelos cognitivos (teoria dos *frames*, teoria dos esquemas, etc.)”.

Com frequência, o ponto de partida na discussão dos modelos cognitivos está no conceito de *frame*, de Minsky. Os que o sucederam, em princípio, restringiram-se a identificar configurações específicas da organização dos conhecimentos na memória, desenvolvendo, em decorrência, noções especializadas de *frame*, às quais atribuíram denominações próprias.

Por isso, pensamos ser mais prático, do ponto de vista operacional, quando se trata de focalizar um bloco de conhecimentos em termos mais abrangentes ativados por determinado *input* textual, trabalhar somente com a noção de *frame*. Nesse sentido, essa noção englobaria todas as suas variações conceituais acima identificadas. Também Trevisan (1992) adotou esse mesmo princípio ao trabalhar a noção do *frame* do carnaval com o objetivo de verificar com que frequência tal *frame*, durante um determinado período de carnaval, foi posto em ação em textos publicitários, jornalísticos, humorísticos, exigindo do leitor a sua ativação para a compreensão dos textos.

Diante do exposto, cabe, em função dos interesses de nosso trabalho, explicitar um pouco mais a noção de *frame*, trazendo Minsky (1975), que parte do princípio de que o indivíduo, ao se deparar com um conhecimento novo, seleciona, *na memória a longo prazo*, um bloco estruturado de conhecimentos prévios, no qual situa o novo conhecimento, ou seja, encontra significado para ele. A esse bloco de conhecimentos o autor dá o nome de *frame* (quadro, moldura) e o concebe como sendo “uma estrutura de dados para representar uma situação estereotipada” (MINSKY, 1975, p. 96). Por situação estereotipada entendemos, aqui, um conceito (almoço), uma ação (jogar futebol), um evento (aniversário), etc. No caso de um texto,

a referência a qualquer um desses elementos ativar a *frame* correspondente, nele encontrando lugar para a atribuição de sentido.

Do ponto de vista de sua estrutura, um determinado *frame* é constituído de *subframes* (nódulos) que, por sua vez, constituirão *frames* estruturados por outros *subframes* (nódulos) e, assim, sucessivamente. O *frame* de casa, por exemplo, apresentará *subframes* (nódulos) como sala, cozinha, dormitórios, banheiros. Cada um deles, a seu turno, será um *frame* composto de nódulos específicos. O *frame* de cozinha, por exemplo, será estruturado por nódulos do tipo armários, fogão, geladeira, mesa e outros.

Rumelhart (1980) Ratifica essa estruturação dos *frames*, a explicação de sobre esquema – admitindo ser *esquema*, como vimos, uma variação conceptual de *frame* –, resumida por Trevisan (1992, p. 40) nos seguintes termos:

Um esquema poderia ser visto, então, como consistindo em uma configuração de subesquemas, correspondendo aos constituintes do conceito que está sendo apresentado. Como exemplo, apresenta o esquema de *face*, em que haveria um subesquema representando *boca*, um para *nariz*, um para *orelha* e um para *olho*. O subesquema *olho*, por sua vez, consistiria de uma configuração de subesquema, incluindo, por exemplo, *íris*, *cílios*, *sobrancelha* e assim por diante.

Em síntese, constatamos ser *frame* uma estrutura hierárquica em que um *frame* mais abrangente – identificado por Minsky (1975, p. 97) como um “sistema de *frames*” – é formado por *frames* constituintes mais específicos, os quais, por sua vez, se desdobram sucessivamente em outros mais específicos ainda.

No que se refere à estruturação dos *frames*, Minsky (1975, p. 96) e Van Dijk (1988, p. 237) lembram ainda o fato de que, numa leitura, quando um *input* textual aciona um determinado *frame*, são evocados dois tipos de conhecimentos. Os do primeiro tipo são fixos, convencionais, essenciais, provavelmente comuns a todos os membros de um

grupo cultural. Segundo Minsky (1975, p. 96), são “os níveis superiores de um *frame* os quais são fixos e representam coisas que são sempre verdadeiras em relação à suposta situação”. Os do segundo tipo são variáveis, específicos, individuais, restritos aos conhecimentos, experiências, crenças e outras razões de cada leitor. De acordo com o mesmo autor, são os “níveis mais baixos de um *frame*, os quais têm muitos terminais, isto é, nódulos que precisam ser preenchidos por instâncias ou dados específicos” (MINSKY, 1975, p. 96). O *frame* da morte, por exemplo, por um lado aciona conhecimentos prévios comuns a todos os seres humanos, ou a todos os membros de uma determinada cultura, mas, por outro lado, uma parcela dos conhecimentos acionados são específicos de cada indivíduo ou leitor, dependendo se ele teve ou não qualquer experiência mais próxima, mais intensa ou trágica com a realidade da morte.

Cabe registrar, portanto, que os *frames* não são blocos de conhecimentos fixos em nossa *memória a longo prazo* (MINSKY, 1975, p. 99 e VAN DIJK, 1992, p. 161). Sempre que o leitor entra em contato com um conhecimento novo, ele aciona determinado *frame* e nesse procedimento, pelo próprio fato de encontrar significação para este *frame*, acaba atualizando o *frame* anteriormente existente, dando-lhe uma nova configuração.

Nesse processo de constante reconfiguração dos *frames* e, portanto, da organização do conhecimento prévio de um indivíduo, é pertinente perguntar pelas formas de desenvolvimento do conhecimento prévio. Iniciamos pelo conhecimento partilhado, sinalizando que na relação autor-leitor, realizada por meio de um texto, considera-se partilhado o conhecimento comum a ambos sobre o tema ou temas de que esse texto trata. Como um texto aciona *frames* e *subframes* de conhecimentos armazenados na *memória a longo prazo*, a tendência é que sejam partilhados entre os interlocutores “os níveis superiores” de um

frame, isto é, os conhecimentos considerados mais comuns e básicos do *frame* em questão.

Em relação a cada texto, quem define o que é conhecimento básico e comum é, em última instância, o autor, sempre conduzido, é claro, pela sua capacidade de perceber o que efetivamente se pode considerar conhecimento partilhado, considerando o tema em pauta e também os leitores a que o texto, em princípio, se destina.

Os conhecimentos que o autor considera partilhados com o seu leitor não vêm mais, por isso, explicitados no texto, mas são considerados essenciais para a sua compreensão. Sem eles as informações não explícitas não são recuperadas pelo leitor, permanecendo o texto com lacunas de sentido que tanto podem comprometer a compreensão pontual de passagens textuais quanto a compreensão do texto como uma unidade de sentido. Como acontece em qualquer relação comunicativa, o conhecimento partilhado entre autor e leitor garante o equilíbrio entre o dado (conhecimento prévio) e o novo (elementos explícitos do texto) que, em sua relação complementar, constroem o texto como um objeto de significação e, por isso, de comunicação.

Mesmo que os destinatários de um texto constituam um grupo, por critérios vários, de características comuns, é preciso admitir que o peso das individualidades se mantém muito maior do que o dos elementos que os identificam propriamente como grupo. Um autor ao destinar um texto a universitários poderá pressupor que eles dominem um conjunto de conhecimentos em razão da característica de serem estudantes do ensino superior. No entanto saberá também que cada universitário em particular possui o seu conhecimento prévio, organizado por *frames* de configuração particular, o que, sem dúvida, poderá levar o autor a grandes incertezas para calcular a quantidade e a dimensão do

conhecimento partilhado. Marcuschi reitera essa constatação, ao dizer que:

[...] isso coloca graves dilemas ao autor de textos, que se vê sempre na dificuldade de saber o que pode ou não pode supor em seus leitores como conhecido. Ele deve calcular como organizar suas intenções e informações para não correr o risco de ser mal-entendido [...] (MARCUSCHI, 1985, p. 6).

Para evidenciar a importância do conhecimento partilhado entre autor e leitor para uma leitura eficiente, cabem as palavras de Smith (1991, p. 202), para quem “a leitura faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem e é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor quer saber”.

Memes de Bolsonaro: entrevista no programa Roda Viva

Há mais de 30 anos no ar pela TV Cultura, conforme nos informa o próprio portal, o programa Roda Viva, define-se como um dos mais tradicionais programas de entrevistas e está no ar desde 29 de setembro de 1989, transmitido ininterruptamente. “Trata-se de um espaço plural para a apresentação de ideias, conceitos e análises sobre temas de interesse da população, sob o ponto de vista de personalidades notórias”¹⁰, ou seja, não existe um perfil específico de convidados.

O cenário do programa é diferente de outros e a dinâmica da entrevista ultrapassa a interação entrevistador e entrevistado, pois este interage com mais de um interlocutor. O entrevistado fica no centro de um círculo formado por diferentes entrevistadores convidados pelo programa que conta com um apresentador e com o cartunista Paulo Caruso, que realiza várias caricaturas do entrevistado durante o programa. Os entrevistadores são selecionados entre jornalistas

¹⁰ Disponível em: <http://tvcultura.com.br/programas/rodaviva/>. Acesso em 14 de setembro de 2018 às 19h47.

dos principais meios de comunicação brasileira como jornais e revistas, bem como especialistas na área de atuação do entrevistado. Além de entrevistas com brasileiros notórios, também são convidadas personalidades do mundo todo. Já passou pelo programa, entre tantos outros, Fidel Castro, José Saramago e Hugo Chávez.

No contexto atual brasileiro, de campanha eleitoral para ocupar diversos lugares de poder estadual e federal, inclusive o de presidente do Brasil, o programa Roda Viva entrevistou candidatos à presidência. Em 30 de julho do corrente ano¹¹, o candidato Jair Messias Bolsonaro foi o entrevistado.

O programa se inicia com a apresentação do entrevistador, com informações acerca de sua formação e de sua atuação política. Em seguida, o apresentador identifica os cinco entrevistados, convidados livremente pelo programa. E, segundo as palavras do próprio apresentador, são “supervisionados e caricaturados em tempo real pelo incorrigível cartunista Paulo Caruso”. Durante uma hora e vinte minutos o candidato discorreu sobre suas propostas e debateu temas como economia, ditadura, a polêmica do voto impresso, corrupção, reforma da presidência, auxílio moradia, política de cotas raciais, escravidão no Brasil e, entre tantos outros temas postos na roda, tentou se defender das acusações de homofobia, racismo e misoginia.

Desta entrevista resultaram, além dos trabalhos desenvolvidos por Paulo Caruso, durante o programa, inúmeros memes, que circularam e viralizaram nas redes sociais e sobre os quais nos debruçamos deste ponto em diante.

Memes e a produção de sentidos em ambientes digitais

Memes são expressões narrativas construídas em forma de montagens, compartilhadas on-line e disseminadas em redes sociais. De

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IDL59dkeTf0> Acesso em 15 de setembro de 2018 às 20h50.

acordo com Calixto (2017), esses textos são produzidos por usuários do ciberespaço e podem ser compreendidos como produtos culturais, construídos por imagens, vídeos, montagens de fotos e Gifs. Cada meme carrega em seu interior os discursos que circulam na trama cultural, com isso eles sintetizam e referenciam os conteúdos que circulam na sociedade. Nesse sentido, memes são: “enunciados em forma de fotografia, imagens remodeladas pelos usuários da internet, textos e vídeos compostos por inúmeras linguagens que objetivam parodiar, satirizar, criticar ou refletir sobre situações do cotidiano” (CALIXTO, 2017, p. 48).

Uma característica fundamental dos memes é a intertextualidade, tendo em vista a retomada de temas da atualidade ou acontecimentos marcantes. Os memes estabelecem diálogo com diversas produções culturais como, por exemplo, músicas e novelas. O humor é marca do funcionamento desse gênero digital, sendo uma forma de ressignificar os enunciados verbais e produzir novos sentidos às narrativas que circulam no ciberespaço. É o caso do meme abaixo:

Meme 1¹²



¹² Disponível em: <https://noticias.r7.com/prisma/colunado-fraga/fotos/participacao-de-bolsonaro-no-roda-viva-gera-memes-31072018#/foto/2> Acesso em 15 de setembro de 2018, às 22h.

O texto é constituído por três imagens, a primeira de Bolsonaro acompanhada por uma fala pronunciada no programa Roda Viva: “eu apresentei mais de 500 projetos”. Na segunda imagem, temos o jornalista Bernardo Mello Franco, do jornal O Globo, questionando a afirmação de Bolsonaro: “na verdade foram 170 e só 2 foram aprovados”. A última imagem é de Bolsonaro resignado acompanhado da expressão “que seja”.

O meme em questão consiste em um enunciado que é produzido a partir da intertextualidade, ou seja, a inserção de um texto em outro, fato que, conforme destacamos, resulta na produção de novos sentidos. No texto em questão, a intertextualidade ocorre tendo em vista que as imagens e os dizeres são retomados da entrevista realizada para o programa Roda Viva. No entanto, a função social do meme é diferente da entrevista, consequentemente, os sentidos produzidos também são outros. Temos uma montagem realizada a partir

das imagens do programa, esse fato produz uma expressão narrativa de um trecho da entrevista e foi feita de modo a enfatizar uma mentira contada pelo candidato para satirizá-lo e criticá-lo por sua atitude. Como resultado, temos um efeito de humor que é produzido a partir da seleção das imagens e da montagem tal como foi realizada.

O segundo meme que vamos analisar possui uma estrutura diferenciada, pois além de imagem do candidato, ele é constituído por uma produção imagética que contribui para a produção de sentidos.

Nesse texto, a composição é feita a partir da seleção de uma imagem de Bolsonaro no programa Roda Viva, uma paráfrase de uma fala do candidato e uma produção imagética que representa os dizeres do candidato. Com isso, a interpretação desse meme tem de levar em conta algumas informações:

- Aspectos linguísticos, ou seja, retomada intertextual de uma imagem de Bolsonaro selecionada do programa Roda Viva; a paráfrase

Meme 2¹³

Esquece tudo o que você aprendeu na escola



Carlos Moralez

13 Disponível em: <https://www.sensacionalista.com.br/2018/08/01/os-melhores-memes-do-bolsonaro-no-roda-viva-enviados-por-nossos-leitores-parte-2/> Acesso em 15 de setembro de 2018 às 21h25.

de um trecho de sua fala “o português nunca pisou na África, os africanos que se entregavam”, temos aqui também uma retomada intertextual; a produção imagética que representa os dizeres do candidato; o título “esquece tudo o que você aprendeu na escola”.

- Aspectos sócio-interacionais, objetivo ilocucional do meme em questão.

- Aspectos relacionados ao conhecimento de mundo do leitor, nesse item podemos incluir a situação de Jair Bolsonaro como candidato a presidente do Brasil e os posicionamentos por ele defendidos. Faz parte do conhecimento de mundo o que o leitor sabe sobre o que o candidato disse sobre escravidão: “O português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos”. Por último, o conhecimento de mundo do leitor sobre escravidão no Brasil, ou seja, entre os séculos XVI e XIX mais de 5 milhões de negros foram trazidos à força para nosso país, sendo que Portugal manteve colônia na África entre 1415 e 1975.

De acordo com Marcuschi (2008), esse tipo de articulação é multinível e se manifesta em todos os textos. No meme em questão, tal articulação

produz um efeito de deboche, tendo em vista o confronto entre a afirmação de Bolsonaro da maneira como foi retomada intertextualmente, ou seja, seleção da imagem, paráfrase de sua fala e produção imagética, e fatos históricos comprovados e amplamente discutidos sobre escravidão no Brasil. Em relação aos dizeres do sujeito em questão, temos a seguinte modificação:

Fala de Bolsonaro: “O português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos”.

Meme: “o português nunca pisou na África, os africanos que se entregavam”.

A relação entre o verbal e a imagem produz uma paródia da fala de Bolsonaro, fenômeno que Marcuschi (2008) denomina de hipertextualidade, ou seja, quando o intertexto é retomado no formato de paródia, pastiche, etc. O efeito de deboche produzido em relação ao conhecimento de mundo do leitor sobre escravidão no Brasil possibilita desacreditar as palavras proferidas, produzindo um efeito de humor que funciona como forma de ridicularizar o que foi dito e criticar o candidato.

Analisaremos um terceiro meme:

Meme 3¹⁴

Até os memes mais antigos foram ressuscitados



Mateus TG

14 Disponível em: <https://www.sensacionalista.com.br/2018/08/01/os-melhores-memes-do-bolsonaro-no-roda-viva-enviados-por-nossos-leitores-parte-2/> Acesso em 15 de setembro de 2018 às 21h31.

O meme “o que queremos?/ como queremos?”, bastante conhecido nos ambientes digitais brasileiros, foi criado por Francine Grando, em 2009, e possui grande circulação on-line. Em formato de tirinha, normalmente com quatro quadros, o funcionamento do meme tem por característica a quebra de expectativa. A situação é sempre a mesma: um agitador se dirige à multidão com o enunciado bordão, “o que queremos?”. O efeito de humor é produzido a partir da resposta a segunda pergunta do agitador: “quando queremos?” ou a variação “como queremos?”. A resposta a essa segunda questão é sempre contraditória em relação ao desejo expresso pela multidão.

Em relação à participação de Jair Bolsonaro no programa Roda Viva, esse meme, por não trazer a imagem do candidato e determinado trecho por ele dito, é produzido a partir do fenômeno da intertextualidade implícita. Ou seja, quando se introduz o intertexto alheio sem fazer menção direta à fonte, o objetivo para esse tipo de prática pode ser variado: seguir a orientação argumentativa, questionar ou ridicularizar o posicionamento exposto no texto retomado.

O meme em questão retoma a defesa feita por Bolsonaro, no programa, ao voto impresso, isto é, a impressão do comprovante de que o voto foi computado. Esse fato é ridicularizado no texto em questão a partir da relação entre a resposta à primeira pergunta (“olhar para o futuro”) e a segunda resposta (“voltando ao voto de papel!”). Temos a produção do humor de quebra de expectativa, olhar para o futuro a partir de um retorno a uma prática do passado. A crítica ao posicionamento do candidato é resultado desse efeito de ridicularização.

Algumas considerações

A leitura e a atribuição do sentido ao texto dependem do conhecimento linguístico e dos

conhecimentos prévios do leitor, conhecimentos adquiridos durante sua vida e experiências de leitura, constituindo-se em saberes necessários na prática da leitura. Isso significa que o texto só adquire sentido quando o leitor tem conhecimentos prévios de vários níveis armazenados na memória, tais como, o conhecimento linguístico (gramatical e lexical), o conhecimento sócio-interacional (ilocucional, comunicacional e superestrutural) e o conhecimento de mundo.

Nessa conjuntura, o texto precisa ser considerado como um processo que se constitui na instância da produção, recepção e pelos elementos linguísticos utilizados e a disposição do leitor. Por isso, seu estudo não pode se restringir aos fatores linguísticos, é necessário estudar também os fatores extralinguísticos envolvidos em sua produção e que fazem de qualquer texto uma forma de ação, uma prática social. No caso dos memes analisados, percebemos que eles foram produzidos para ridicularizar e contestar o discurso de Jair Bolsonaro, nesse sentido não podem ser vistos apenas como “brincadeiras” realizadas por internautas. Os memes selecionados possuem um posicionamento político, podemos dizer que seu objetivo ilocucional é produzir uma crítica ao candidato em questão.

Referências

AUSTIN, John L. *How to do things with words*. New York: New York Press, 1965.

BROWN, Gillian & YULE, George. *Discourse Analysis*. Cambridge: University Press, 1983.

CALIXTO, Douglas de Oliveira. *Memes na Internet: entrelaçamentos entre educomunicação, cibercultura e a ‘zoeira’ de estudantes nas redes sociais*. 2017. 1 v. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

- Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01112017-102256/pt-br.php>. Acesso em 19 set 2018.
- DE BEAUGRANDE, Robert-Alain, DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
- HILGERT, José Gaston. *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre: materiais para o seu estudo*. Passo Fundo: Editora da UPF, 1997.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1990.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 2ed. São PAULO: Contexto, 1989.
- _____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: _____ (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. SP: Cortez. 2001.
- _____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *Leitura: teoria & prática*. n. 5, p. 3-16, Jun/ 1985.
- MINSKY, Marvin. Music, Mind, and Meaning. *Computer Music Journal* 5(3): 8–44, 1981.
- _____. A Framework for Representing Knowledge. In: WINSTON, Pat. *The Psychology of Computer Vision (PDF)*. New York: McGraw Hill, 1975. p. 211–277.
- SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Deise Batista. 3ª. Ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.
- TREVISAN, E. M. C. M. *Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 1992.
- VAN DIJK, T.A. Elite Discourse and the Reproduction of Racism. In: Stanfield, J.; DENNIS, R.M. *Methods in Race and Ethnic Relations Research*. Newbury Park, CA: Sage, 1992
- _____. *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

Submissão: 24 de setembro de 2018

Aceito: 18 de outubro de 2018.

O meme na sala de aula: uma proposta de atividade de compreensão leitora pelo viés da linguística do texto

pg 70-88

Aline Rubiane Arnemann¹

Michele Mendes Rocha de Oliveira²

Patrícia dos Santos³

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de atividade de compreensão leitora, a partir do gênero textual meme. A proposta visa à dinamização, em sala de aula, por etapas, com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, orientada pelo trabalho com contextos (extralinguístico e metalinguístico) e conhecimentos (de mundo, principalmente). Nosso aporte teórico está subsidiado, especialmente, em Marcuschi (2008, 2010), abordando alguns conceitos base da Linguística do Texto; da perspectiva de gêneros textuais e da compreensão leitora. A metodologia é qualitativa, em que elaboramos três quadros, um para cada etapa (pré-leitura, cotejo e pós-leitura) e nos quais sistematizamos perguntas realizadas aos estudantes, possibilidades de resposta e conceitos e conhecimentos mobilizados. Por fim, entendemos que podemos buscar subsídios teórico-práticos em Marcuschi (2008, 2010) para trabalhar com o texto/gêneros multissemióticos, realizando atualizações consoante à demanda atual, também presente na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017).

Palavras-chave: Linguística do Texto; Gêneros Textuais Multissemióticos; Ensino Fundamental.

MEMES IN THE CLASSROOM: A PROPOSAL FOR READING COMPREHENSION ACTIVITY THROUGH TEXT LINGUISTICS

Abstract

This article presents a proposal for reading comprehension activity of the text genre meme. The proposal aims at the dynamization, in the classroom, stage by stage, with students from the 9th grade of Elementary School, oriented by the work with contexts (extralinguistic and metalinguistic) and knowledge (mainly from the world). Our theoretical contribution is supported, especially by Marcuschi (2008, 2010), addressing some basic concepts of Text Linguistics; by the perspective of textual genres and reading comprehension. The methodology is qualitative, in which we elaborate three tables, one for each stage: pre-reading, collation and post-reading; and in which we systematize: questions asked of students; possibilities of response; and mobilized concepts and knowledge. Finally, we understand that we can seek theoretical-practical subsidies in Marcuschi (2008, 2010) to work with text/multi-semiotic genres, making updates according to the current demand, which is also in the National Curricular Common Base (BNCC) (BRASIL, 2017).

1 Mestrado em Letras, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail arnemannaline@gmail.com

2 Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora do Instituto Federal do Amazonas. E-mail michelemendesrocha@gmail.com

3 Mestrado em Letras, pela UFSM. E-mail patriciasantosjj84@gmail.com

Keywords: Text Linguistics; Multi-semiotic genres; Elementary School.

Considerações iniciais

Quando professores de Língua Portuguesa/Linguagem pensam no trabalho com leitura e compreensão, na sala de aula da Educação Básica – em especial, no Ensino Fundamental, a preocupação reside ou deveria residir no modo como esse trabalho, de extrema importância, pode ser realizado. Partindo dessa prerrogativa, julgamos pertinente abordar a questão da compreensão leitora, na sala de aula e, para isso, apresentaremos, nas próximas seções, uma possibilidade para o trabalho com texto. Corroborando a importância de nosso objetivo, neste artigo, citamos os dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), de 2016, os quais revelam que o Brasil caiu no *ranking* mundial de educação em ciências, leitura e matemática.⁴ Além disso, números do Ministério da Educação, datados de 2014, apontam que um em cada quatro estudantes das redes públicas (estaduais e municipais) de ensino se encontra em um nível baixo de avaliação da Língua Portuguesa⁵.

Nesse viés, para que o trabalho com a leitura resulte em uma interpretação sociocognitiva/interacional do(s) texto(s), é importante planejarmos atividades de compreensão leitora que partam da realidade do estudante, validando seus conhecimentos prévios, para estabelecer um ponto de encontro com os conhecimentos escolares, no que tange ao componente Língua Portuguesa e que visem preparar o estudante para sua atuação crítico-cidadã, dentro e fora da escola. Essa é uma

4 Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em 13 jul. 2018.

5 Para maiores informações, consultar reportagem “Especialistas indicam desafios para a prática da leitura no Brasil”, USP, em 6 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www5.usp.br/84357/especialistas-comentam-desafios-para-a-pratica-da-leitura-no-brasil/>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

atividade relevante, pois precisa mobilizar, por parte dos leitores, conhecimentos e estratégias de leitura e, consoante Marcuschi (2008, p. 230), “compreender exige habilidade, interação e trabalho”. Desse modo, Marcuschi (2008, p. 74) argumenta que a Linguística do Texto “é a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula”, visto que configura uma perspectiva interdisciplinar nos estudos linguísticos, com variados métodos e categorizações. Ainda, conforme o autor (2008, p. 75), exatamente por agir na ativação de estratégias e mobilização de conhecimentos, a Linguística do Texto “assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos”.

Ante o exposto, na sequência, apresentamos capítulos que abordam alguns dos principais conceitos da Linguística do Texto: o trabalho com os gêneros textuais; a compreensão leitora, a apresentação da proposta de atividade com o meme as considerações finais e as referências.

Linguística do texto: a língua, o texto, o sujeito e o contexto

A Linguística do Texto (doravante, LT), base teórica deste trabalho, desenvolveu-se na década de 1960, sobretudo na Alemanha, constituindo-se como uma linha de investigação interdisciplinar dentro da linguística, segundo Marcuschi (2012). Em meados de 1960, os estudos linguísticos estruturais enfocavam a frase, já que nessa época, as pesquisas estavam centradas na fonologia, na morfologia e na sintaxe frasal, de modo que os aspectos semânticos e contextuais eram excluídos (MARCUSCHI, 2012).

Como essas teorias vigentes não davam conta de alguns fenômenos linguísticos, a LT foi ampliando seu objeto de análise, o que fez surgir três diferentes momentos teórico-metodológicos: em seu primeiro momento, o ponto central era a

frase, em seguida o foco passou a ser um conjunto de regras formais e, por fim, a questão central voltou-se para o texto e seu contexto. Situados nesse terceiro momento da teoria, com base nos preceitos da virada discursiva, que teve como base Bakhtin (1997), a partir de sua concepção sociocognitiva interacional ou dialógica da língua, apresentaremos os conceitos de língua, de texto, de sujeitos e de contexto. Tais concepções vão ao encontro do que defendemos neste artigo.

A partir desse viés discursivo, a LT passou a objetivar a análise do sentido, ou seja, o efeito do funcionamento da língua, considerando os falantes, em contextos sócio-históricos, como produtores de textos em condições específicas (MARCUSCHI, 2008). Isso ocorre porque a língua para a LT, como expõe Marcuschi (2012), é uma atividade interativa, social e mental e por meio dela estruturamos nosso conhecimento. O autor aponta, ainda, que a língua enquanto fenômeno empírico, é vista como heterogênea, indeterminada, histórica, variável e situada. Sendo assim, é possível perceber que a concepção de língua defendida pela LT é diametralmente oposta aquela que a entendia como um sistema abstrato ou homogêneo, que se baseava na imanência das formas.

Na LT, a textualidade calca-se em três pilares: o produtor (autor), o leitor (receptor) e o texto (evento), por isso seu caráter interacional e situado. Assim, o texto deixa de ser entendido como algo autônomo e acabado, todavia, diferentemente disso, é visto como um processo em que estão envolvidos sujeitos e contexto situacional. Sabemos que a produção de linguagem é de natureza interativa, sendo constituída por “elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização”, não envolvendo apenas mobilização de saberes, mas a reconstrução dos conhecimentos e dos sujeitos (KOCH, 2014, p. 21). Com isso, a LT assume a postura, ainda que provisória, de estudar “as operações linguísticas, discursivas e cognitivas

reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 78). Desse modo, é possível compreender que, para a LT, os aspectos sintáticos, semânticos e cognitivos são imprescindíveis para a língua.

Com base na definição de texto apresentada por Marcuschi (2008), é possível asseverar que a LT recusa a autonomia da língua, pois trabalha considerando a interação entre os sujeitos sociais. Ao tratar o texto não de forma isolada e autônoma, mas a partir da relação entre texto e sujeitos, a LT aproxima-se da realidade das práticas sociais, em favor das quais as interações surgem e, por isso, pode ser considerada um subsídio importante, sobretudo ao professor de Língua Portuguesa. Para Marcuschi (2008), o texto não é somente uma extensão da frase, mas o resultado de uma ação linguística “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”, que *refrata* o mundo, uma vez que o reordena e reconstrói (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Com base nisso, o autor toma emprestada a noção de texto de Beaugrande (1997), a saber: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Tal definição envolve elementos fundamentais para uma produção textual na abordagem sociodiscursiva.

Considerado como um evento, o texto, segundo Marcuschi (2012), passa a ser entendido como: 1) um sistema de conexões entre sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.; 2) construído tanto por aspectos linguísticos como não linguísticos, tornando-se multimodal; 3) interativo, sendo um processo e uma coprodução; 4) composto por elementos multifuncionais. Justamente porque esse conceito de texto como evento ativa estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, a LT “assume importância decisiva

no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 75). Tal perspectiva sociodiscursiva fez com que a LT compreendesse os sujeitos da interação “como *atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto*” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10 – grifo do autor). Esse foco no papel ativo dos sujeitos nas interações sociais é bastante importante para o trabalho com leitura e escrita em sala de aula, visto que, com isso, o estudante, além de leitor, será também produtor de textos.

Para Marcuschi (2008), nem toda significação está no âmbito da língua e do sistema léxico-gramatical, já que o texto não pode ser separado do contexto discursivo, visto que este é fonte de sentido. O autor diz, com base em Adam (1999), que o contexto é mais do que um simples entorno, já que se refere às condições de produção e recepção-interpretação. Para o teórico, o texto apresenta relações tanto com o contexto situacional quanto com os elementos cotextuais. Essas relações cotextuais, em texto verbalmente realizado, ocorrem entre os elementos no interior do próprio texto como, por exemplo, nos aspectos sintáticos, morfológicos e semânticos, de acordo com Marcuschi (2008). Como não é possível interpretar um texto sem a situacionalidade e a inserção cultural, social, histórica e cognitiva (conhecimentos individuais e coletivos), faz-se necessário atentar para relações denominadas contextuais. Na compreensão e produção textuais não se pode considerar apenas a linguagem, visto que “[o] nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 87-88), sendo, com isso, todo sentido situado.

A seção que segue aborda os gêneros textuais quanto à tipologia, ao suporte e ao universo digital, além de apresentar o gênero meme.

Gêneros textuais e universo digital

Na concepção de Marcuschi (2010a), a importância do trabalho com gêneros textuais localiza-se na área da Linguística Aplicada, no ensino de língua, posto que o objetivo é o ensino do texto e não de frases soltas. Nesse sentido, para a realização do trabalho com o texto na sala de aula da Educação Básica, entendemos como relevante o encaminhamento sob a perspectiva dos gêneros textuais, pautada pela concepção sociointeracionista da língua. Essa visão abrange elementos cognitivos e sociais pertinentes ao texto, oportunizando a natureza social e interativa da língua. Essa concepção também pode ser considerada nos termos da perspectiva interacionista e sociodiscursiva, com viés psicolinguístico e propósito didático no que tange ao ensino da língua materna. Os principais expoentes dessa abordagem são Bronckart, Dolz e Schneuwly. Por meio de uma vertente psicológica, pautada pelos trabalhos de Bakhtin ([1929]; 2009) e Vygotsky (1991), essa perspectiva preocupa-se com o ensino da língua materna, tanto de modo oral quanto escrito, principalmente, no Ensino Fundamental (MARCUSCHI, 2008).

Partindo dessa premissa, entendemos pertinente investir em uma metodologia que concebe as características dos gêneros, sua estrutura, o propósito comunicativo e seu público-alvo no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Marcuschi (2010a, p. 23), em um contexto teórico, “a língua é tida como uma forma de ação social e histórica”, sendo nesse âmbito que os gêneros de textos se organizam como ações sociodiscursivas no intuito de agir sobre o mundo, estabelecendo-o de alguma forma.

Marcuschi (2010a) resgata Bakhtin ([1929]; 2009), afirmando que nos comunicamos por meio de gêneros textuais, os quais são tipos “relativamente estáveis” de enunciados concretizados pelas diversas esferas da atividade social, caracterizados

por aspectos sociocomunicativos e funcionais. Os gêneros textuais advêm do trabalho coletivo e auxiliam na ordenação e estabilização das atividades comunicativas diárias, pois “surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas” (MARCUSCHI, 2010a, p. 19). Essas últimas estão muito presentes em nosso cotidiano, o que, de acordo com nossa postura teórico-metodológica não apenas acadêmica, mas, sobretudo, docente, corroboram a importância de pensar e trabalhar os textos que circulam nos diferentes ambientes virtuais, em especial, aqueles a que os estudantes têm acesso e de que fazem uso.

Consoante Marcuschi, os gêneros textuais apresentam-se em número incontável e referem-se a “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (2010a, p. 23 - grifos do autor). Conforme o estudioso,

[q]uando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), ‘a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas’, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual (2010a, p. 31).

Por isso, buscamos respaldo nas disposições dos autores acerca do trabalho com compreensão leitora, na escola, o qual é tão relevante. É por meio dos gêneros textuais que realizamos nossas ações, nossas intenções comunicativas, pensando, sempre, no interlocutor, em quem vai receber esse gênero/texto e no meio pelo qual esse gênero se concretizará. Nesse sentido, o encaminhamento do trabalho com o texto (oral ou escrito), em sala de aula, merece ser pautado pela reflexão acerca de nossas práticas sociais e atividades linguísticas.

Na esteira do pensamento de Marcuschi (2010a), os gêneros textuais não se apresentam de modo homogêneo, ao contrário, são híbridos no que tange à estrutura e aos usos. A partir daí, percebemos que o meme, gênero explorado na atividade de compreensão leitora, neste artigo, constitui-se enquanto híbrido pelo viés das semioses, uma vez que apresenta mais de uma delas. Assim, entendemos a necessidade de discutir como se constituem e podem ser trabalhados os gêneros multissemióticos, híbridos, nesse prisma. Os memes têm a função de “criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para determinada reação. Operam prospectivamente, abrindo o caminho da compreensão, como muito bem frisou Bronckart (1997)” (MARCUSCHI, 2010a, p. 35).

Corroborando a questão, citamos Schneuwly (1994 apud KOCH, 2015, p. 156), o qual afirma que “na concepção de gênero, estão contemplados os elementos centrais caracterizadores de toda atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento”. De acordo com o teórico, os gêneros podem ser concebidos como instrumentos, na medida em que os sujeitos - produtores dos textos - (inter)agem discursivamente em uma dada situação - a ação - por uma série de padronizações, com o apoio de um instrumento - o gênero textual. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), os gêneros textuais, voltados para a produção de linguagem, na escola, “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade”. Nesse viés, constatamos a validade do emprego dos gêneros em sala de aula, de modo que o professor possa empregá-los como instrumentos mediadores, oportunizando ao estudantes atividades que não se restrinjam à estrutura, mas que vão além disso e focalizem as situações comunicativas em que se inscrevem. O estudante pode utilizar os gêneros nas mais diversas situações de interação que

extrapolem os muros da escola e que requeiram muitas vezes um posicionamento crítico-reflexivo frente aos problemas sociais.

Outras duas noções que estão intimamente implicadas na noção de gêneros textuais são as tipologias textuais ou tipos textuais e o suporte. Para Marcuschi, tipo textual

designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (2008, p. 154-155).

Os critérios para diferenciar as tipologias textuais, conforme Marcuschi (2008), são linguísticos e estruturais, posto que os gêneros são denominações sociorretóricas e as tipologias são teóricas. O estudioso adverte ainda que realizar classificação dos gêneros de textos é algo bastante difícil, pois a inclinação atual é explicar sua constituição e circulação social.

Em relação ao suporte de um gênero, Marcuschi (2008, p. 174) assevera que é “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Assim, compreendemos que o suporte é fundamental para que os gêneros circulem em seus espaços sociais e que é necessário que os exploremos em sala de aula. Explorar o suporte tem se mostrado fundamental no contexto atual, visto que estamos imersos no combate às *fake News*, e a observação do suporte do gênero se torna uma aliada nesse combate. Ademais, explorar o suporte revela ao estudante quão próximos e presentes os gêneros estão em nossas vidas, em especial no mundo digital. Esse último aspecto está focalizado em nossa proposta de atividade de compreensão leitora. Nos termos

de Marcuschi (2008), o suporte precisa apresentar realidade e ter a função de portar e fixar textos. O autor (2008, p. 176) adverte que “é muito difícil contemplar o contínuo que surge na relação entre gênero, suporte e outros aspectos, pois não se trata de fenômenos discretos e não se pode dizer onde um acaba e outro começa”.

O estudioso postula:

O suporte firma ou apresenta o texto para que se torne acessível de certo modo. O suporte não deve ser confundido com o contexto nem com a situação, nem com o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado. Contudo, o suporte não deixa de operar como um tipo de contexto pelo seu papel de seletividade. A ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Mas ainda está por ser analisada a natureza e o alcance dessa interferência. O mais importante é distinguir entre suporte e gênero, o que nem sempre é feito com precisão (MARCUSCHI, 2008, p. 176)

Para Marcuschi (2008), os textos acontecem por meio de gêneros. Esses, por sua vez, comportam uma ou mais tipologias e são produzidos, seja de modo oral ou escrito, em domínios discursivos. Desse modo, os textos se fixam em suportes, os quais são encontrados na sociedade. Nesse sentido, tomando por base documentos/diretrizes que norteiam o trabalho do professor, na escola, citamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), voltada às orientações para o trabalho com o texto no Ensino Fundamental, pois assevera:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (BRASIL, 2017, 66).

Atrelado ao suporte, destacamos que, com o advento da tecnologia, tem surgido um número cada vez maior de gêneros digitais. Marcuschi (2010b) aponta que esses textos que emergem da nova tecnologia são relativamente variados

e geram grande impacto tanto na linguagem quanto na vida social. Os gêneros digitais têm natureza diferenciada por se constituírem de múltiplas semioses, serem rapidamente veiculados e apresentarem flexibilidade linguística. Com isso, Marcuschi (2010b) indaga: “De que novo tipo de linguística estamos precisando para dar conta de tudo o que as novas tecnologias produzem? Não sei. Mas sei que a linguística tal como está definida hoje não serve a esses propósitos” (MARCUSCHI, 2010b, p. 79). Por estar frente ao surgimento desses gêneros digitais, a linguística, para o autor, precisa rever alguns de seus preceitos teóricos.

Uma das consequências da internet é o estabelecimento de um novo tipo de interação social, conforme esclarece Marcuschi (2010b), tendo em vista que os membros das comunidades virtuais interagem com maior velocidade e eficácia. Esse comportamento está intimamente ligado ao estabelecimento de novos gêneros – os digitais, algo bastante presente na sala de aula. Propor atividades com gêneros que circulam entre os estudantes é uma maneira não só de valorizar o conhecimento prévio dos alunos como também de instrumentalizá-los para agir socialmente. Na busca por atender tal demanda, neste artigo apresentamos para estudantes do Ensino Fundamental uma proposta de atividade de leitura e compreensão do gênero meme.

Gênero digital relativamente novo, o meme ganhou visibilidade especialmente nas redes sociais como Facebook, Instagram, Whatsapp, dentre outras, atingindo milhões de pessoas todos os dias.

O meme surgiu no ano de 1976 com a obra “O gene egoísta”, de Richard Dawkins. Com base em Darwin e em sua teoria da evolução natural, Dawkins elaborou o que denominou *memética*. Consoante o autor, “meme”, relativo à evolução cultural, é análogo a “gene”, referente à evolução genética. O termo “meme” tem raízes históricas na acepção aristotélica da representação imitativa, posto que Aristóteles alegou inicialmente que a arte propunha imitar a realidade humana.

O *meme* pode ser estabelecido como um gênero de texto multissemiótico, com funções humorísticas, que circula livremente pela internet. Seu propósito é, partindo de uma dada situação/imagem, provocar riso. Considerando os estudos de Fontanela (2009a, 2009b), Horta (2015), Candido e Gomes (2015), Guerreiro e Soares (2016) e Pereira e Nascimento, (2017), apresentamos algumas características do meme. Entretanto, é necessário ressaltar que, como expõe Marcuschi (2010b), o rápido avanço desses textos em ambiente virtual pode fazer com que outras características sejam agregadas às apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Síntese das características do gênero meme

Propósito comunicativo	Retratar “geralmente situações do dia a dia de forma cômica e satírica” (CANDIDO; GOMES, 2015, 1298) “é destinado não apenas para efeito de humor, mas também a uma crítica social, política e cultural, satirizando, dessa forma, diversos fatos cotidianos, sendo considerado, em grande parte, um protesto virtual” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 191).
Conceito	“[...]ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral” (FONTANELLA, 2009b, p. 8) “uma forma de compreender o mundo que envolve paródia e repetição” (HORTA, 2015, p. 26).
Autoria	“[...]são uma espécie de projeto coletivo informal: à medida que cada versão para um vídeo ou imagem de paródia é realizada e a brincadeira vai ganhando evidência através de sua transmissão viral, mais as pessoas se sentem estimuladas a participar e a criar suas próprias interpretações na forma de novas versões. [...]por natureza não pertencem a ninguém, nem mesmo às pessoas ou grupos que a iniciaram.” (FONTANELLA, 2009a, p. 13).
Estrutura	“[...] em grande parte, são produzidos em baixa qualidade técnica, possuindo, em alguns casos, um aspecto grosseiro e intencionalmente descuidado, além de serem realizados de forma lúdica e com uma aparente pretensão de provocar um efeito risível. (HORTA, 2015, p.13) “é apresentado, geralmente, em fonte Arial Black ou Comic Sans na cor branca.” (PEREIRA; NASCIMENTO, 2017).
Natureza	“Multimodal (incorporação de diferentes modos semióticos)” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 192).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Partindo dessas características e considerando a realidade de nossos alunos, pensamos ser pertinente apresentarmos uma possibilidade de trabalho com o texto que se aproxima da realidade de crianças e jovens conectados às redes sociais. Na condição de professoras da Educação Básica, não podemos fugir a essa realidade do acesso desenfreado às redes. Por outro lado, na internet encontram-se muitos textos, verbais, não verbais, mistos, que chegam a todos, toda hora.

Na sequência, apresentaremos a seção que trata da leitura e da compreensão de textos na sala de aula.

A compreensão em sala de aula

Marcuschi (2008) postula que leitura e compreensão devem ser trabalhadas como atividade social e não individual. Nesse sentido,

cabe discutir acerca de atividades de compreensão leitura na sala de aula, explorando sua natureza social. Ademais, entendemos que cabe ao espaço de discussão científica tratar acerca do processo de leitura não somente pelo viés teórico, mas, também, pelo viés prático, visando à interface entre teoria e prática. Nesse prisma, versamos sobre alguns pontos teóricos acerca de leitura e compreensão, consoante o viés de Marcuschi (2008), para, na seção a posteriori, apresentar uma proposta de atividade de compreensão leitora com o gênero meme que requer o emprego de estratégias no processo de compreensão, as quais, são balizadas, nesta proposta, por meio do trabalho com o contexto e os conhecimentos prévios. Para Marcuschi (2008, p. 242), “a atenção e a análise de processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de

sentido bem como na organização e condução das informações”. Desse modo, percebemos que as atividades demandam estar sistematizadas e organizadas, a fim de contemplar o objetivo de ensino e de aprendizagem.

Nesse viés, observamos que podemos estabelecer um diálogo entre Marcuschi (2008) e os autores genebrinos, Dolz e Schneuwly (2004) para quem os gêneros textuais devem ser trabalhados em sala de aula, a fim de contribuir no planejamento e dinamização da aula. Ademais, dependendo do viés e do objetivo da atividade, podemos focalizar mais em algumas habilidades em relação a outras. Quanto à produção de sentido, ela pode ser desenvolvida de diferentes modos. Para nós, um sinalizador do modo de explorar a produção de sentido é dado pelo gênero selecionado para trabalhar. É muito importante frisar que, conforme Marcuschi (2008, p. 242), “o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas”, ou seja, a construção de sentido do texto ocorre por meio da interação entre os três pilares: autor, texto, leitor. Aqui, devido ao trabalho com compreensão e à natureza do gênero meme também, que solicita que o leitor tenha determinados conhecimentos, direcionamos a interação a partir do viés do leitor.

Marcuschi (2008) recorre a Dascal e Weizman (1987), que tentam elaborar um protótipo integrado para trabalhar interpretação textual, considerando o papel do contexto nesse processo. Esses autores dispõem que o leitor e/

ou ouvinte tem a materialidade linguística - que se refere ao sentido literal - e a partir dela podem utilizar o cotexto e o contexto para realizar a compreensão, cuja relação é fundamental. Ao citar Dascal e Weizman (1987), Marcuschi (2008) expõe que o material linguístico apresenta variações que devem provocar três reflexões: a) Uma expressão linguística presente em diferentes situações indica o mesmo “sentido literal”?; b) Para chegar à interpretação final, que tipo de pista sobre o “sentido literal” o leitor utiliza?; c) O cotexto e o contexto apresentam muitas informações, então, como as pistas guiam o leitor nesse “labirinto”? A partir dessas questões, Dascal e Weizman (1987) exploram dois tipos de informações contextuais: extralinguística (conhecimentos de mundo) e metalinguística “(conhecimentos de convenções e estruturas linguísticas)” (MARCUSCHI, 2008, p. 245). Nesse sentido, Marcuschi (2008) expõe que as expressões que constituem os enunciados podem ter várias naturezas e cita as relacionais e as dêiticas, em que nestas, as informações extratextuais ou contextuais apresentam pistas para a interpretação. O mesmo não procede com as expressões relacionais, pois são um caso mais complexo. Diante disso, Dascal e Weizman (1987) propõem um modelo de interpretação textual, o qual é resgatado por Marcuschi (2008) e que nos auxilia na proposta de atividade de leitura.

As pistas contextuais extralinguísticas e metalinguísticas apresentam, cada uma, três níveis paralelos entre si. Essa relação está representada no Quadro 2.

Quadro 2: Quadro de pistas contextuais

Níveis	Contexto extralinguístico	Contexto Metalinguístico
Nível Específico	A1 - Traços específicos da situação referida no texto. Ex. Suponha-se que um sujeito, referido em um texto, costuma participar da maratona de São Silvestre. Inference-se que ele corre rotineiramente.	B1 - Traços específicos das circunstâncias relevantes para o enunciado em questão. Ex. Apreciação de determinada expressão linguística como típica de dado idioleto de certa pessoa: “Oh, lóco bicho” - Fausto Silva.
Nível Superficial	A2 - Suposições gerais sobre os traços de um dado conjunto de situações. Ex. No caso das pessoas que participam da maratona de São Silvestre, pode-se supor seus biotipos físicos, o que configura um <i>frame</i> : o conhecimento que temos acerca do perfil dos maratonistas.	B2 - Suposições gerais sobre a estrutura convencional de um texto montado para determinado objetivo; suposições sobre convenções dependentes de um certo registro. Ex. um texto jornalístico (notícia) e um texto ficcional (crônica) levam a suposições diversas acerca de certos fenômenos.
Nível Conhecimento de fundo	A3 - Conhecimentos de mundo gerais. Conhecimentos do tipo: as pessoas se vestem, as pessoas se alimentam para sobreviver. Ex. No caso dos maratonistas de São Silvestre, eles têm um <i>plano</i> sobre os passos que precisam seguir e/ou contemplar para vencer a corrida.	B3 - Conhecimentos gerais sobre o funcionamento da comunicação verbal. Conhecimentos gerais sobre a língua tanto para falar como para entender regras de interação.

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2008, p. 245-246).

Marcuschi (2008) expõe que esses dois contextos ou tipos de pistas contextuais (A e B) não se excluem e não devem ser mantidos linearmente; diferentemente disso, podem ser combinados em diversas ordens. Assim, esses tipos de contexto podem auxiliar na compreensão leitora de textos que apresentam natureza mais complexa. Um exemplo de texto com uma natureza, em certa medida, mais complexa pode estar situado no gênero textual meme, o qual envolve várias semioses. Conforme podemos observar no Quadro 2, os conhecimentos - no caso, entendemos que se trata dos conhecimentos de mundo - estão alocados

no trabalho com o contexto. Nesse sentido, para um detalhamento maior acerca dos conhecimentos de mundo, recorremos a Koch e Travaglia (2011, p. 61, grifo dos autores), que dispõem que “o estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do *conhecimento de mundo* dos seus usuários, porque é só este conhecimento que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão”.

Nesse sentido, os autores arguem que o conhecimento de mundo não se armazena, em nossa memória, de modo isolado, pelo contrário, organiza-se “em blocos, como unidades completas

de conhecimento estereotípico, chamadas de *conceitos e modelos cognitivos globais*” (KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p. 64). Nosso interesse, aqui, está voltado para os *modelos cognitivos globais* que, segundo os teóricos, apoiados em Garrafa (1987), são blocos de conhecimentos referentes a conceitos já consolidados na interação humana. Dentre tais modelos, temos *frames*, *esquemas*, *planos* e *scripts*. Para Koch e Travaglia (2011), os *frames* se referem ao conhecimento de senso comum acerca de um conceito, estabelecendo a relação entre aspectos que compõem um todo, todavia ausente de uma sequência lógica ou temporal; os *esquemas*, em sua instância, diferenciam-se dos *frames*, pois apresentam uma sequência e/ou progressão; por sua vez, os *planos* concernentes a planos empregados para desenvolver determinada meta são caracterizados pelo planejamento; os *scripts* dizem respeito a ações recorrentes de determinados participantes, as quais corroboram na caracterização dos papéis sociais desses participantes.

Com base nas disposições acerca de contexto e de conhecimento, nos conceitos de LT e nas discussões acerca de gêneros textuais, com ênfase no meme, apresentamos, na seção seguinte, uma proposta de atividade de compreensão leitora.

Proposta de atividade em sala de aula

Neste espaço, apresentamos uma atividade de compreensão leitora. Pontuamos que, para a realização da atividade, em um primeiro momento, atentamos para a seleção do tema que, de acordo com Freire (2013), demanda estar atrelado à realidade do estudante. Visto que um grande evento esportivo, a Copa do Mundo, foi realizado na Rússia neste ano (2018) e que o Brasil é conhecido mundialmente como o país dos grandes jogadores, selecionamos como tema “futebol”.

A partir da escolha do tema e do gênero meme, realizamos a escolha do texto a ser explorado. Nesse sentido, optamos por abordar um gênero

multissemiótico, isso se deve por algumas razões: a) textos com mais de uma semiose fazem parte de nosso cotidiano, especialmente pela influência do meio digital; b) a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em novembro de 2017, aborda, com ênfase, o trabalho com gêneros multissemióticos, visto que fazem parte da realidade do estudante e que a escola demanda prepará-lo para interagir, tomar decisões e resolver problemas em situações de comunicação que vão além dos muros da escola, utilizando principalmente a argumentação; c) Esse ano, o evento promovido pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN): o estudo de gêneros multissemióticos foi um dos temas contemplados pelo evento “Abralín em cena Piauí 2018 - Linguística de Texto: Interfaces e Perspectivas”⁶ como uma das perspectiva de trabalho da teoria.

Para a realização deste trabalho, selecionamos dois memes (Figura 1 e Figura 2), construídos a partir da mesma imagem, para desenvolver a atividade. Nesse sentido, a seguir, apresentamos a atividade, organizada em três etapas, quais sejam: pré-leitura, cotejo e pós-leitura. Ao longo de cada uma das etapas, sinalizamos o que estamos mobilizando à luz do que expomos nas seções teóricas deste artigo.

Etapa 1 – Pré-leitura

Iniciamos esta etapa com a localização do tema explorado pelos textos - futebol - convidando os estudantes a participarem desse importante momento da aula. Para isso, realizamos perguntas provocadoras, as quais também partem do ideal preconizado por Paulo Freire e disseminado em suas obras: partir da realidade do estudante. Nesse caso, investimos no tema gerador por considerarmos os textos e a atividade adequados para a turma idealizada.

⁶ Apresentado na palestra de encerramento do evento “Linguística de Texto: perspectivas e desafios contemporâneos”, ministrada pela professora doutora Silvana Lima.

As perguntas provocadoras têm a função de instigar o estudante e ativar conhecimentos de mundo acerca do assunto.

Desse modo, iniciamos a atividade, realizando quatro perguntas provocadoras aos discentes. Dispomos tais perguntas no Quadro 3 a seguir, no qual apresentamos as perguntas, o *feedback* esperado dos estudantes e os conceitos teóricos mobilizados.

Quadro 3: Sistematização explorada na etapa de pré-leitura

Pré-leitura		
Perguntas provocadoras (realizadas oralmente)	Feedback esperado	Conceitos teóricos mobilizados
1) <i>Vocês gostam de futebol? Por quê?</i>	Esperamos que os estudantes sinalizem se gostam ou não de futebol e apresentem razões. Se gostam, por exemplo, poderão expressar alguns desses porquês: é uma tradição de família gostar de futebol; gostam de praticar esportes coletivos; é o esporte do Brasil. Caso não gostem poderão apontar como razões: não gostam da modalidade futebol, entre outros motivos.	Com essa pergunta, mobilizamos os conhecimentos de mundo dos estudantes no que concerne ao futebol. Aproximamo-nos da realidade dos estudantes, convidando-os a exporem sobre o que gostam ou não, abrindo espaço para expor suas opiniões. Essa pergunta não apresenta complexidade, assim, partimos gradativamente do simples em direção ao complexo.
2) <i>Quem gosta de futebol, acompanha em quais meios de comunicação? Qual o veículo de comunicação mais utilizado para divulgar esse esporte?</i>	Esperamos que os estudantes sinalizem que acompanham futebol na TV, no rádio, na internet - por meio do acesso pelo celular, tablet, notebook, computador. Com a segunda pergunta, esperamos que apontem meios de comunicação, tais como canal de esporte (TV ou internet), jornais, revistas, páginas da internet, blogs.	Por meio da primeira pergunta, realizamos uma sondagem acerca dos conhecimentos de mundo do estudante. Iniciamos, aqui, o trabalho com o gênero, no que concerne ao suporte e ao gênero em si.
3) <i>Como o futebol está presente em nossas vidas, em nosso cotidiano, no Brasil e/ou no mundo?</i>	Esperamos que os estudantes consigam observar que o futebol está presente em nossas vidas, sinalizando o espaço que recebe, a exemplo, a Copa do Mundo, em que, algumas escolas e empresas, sejam públicas ou particulares, param as atividades para acompanhar os jogos da Copa.	Nesse momento, começamos a estabelecer uma ponte de encontro entre a sala de aula e a realidade que está além da sala de aula, investindo na reflexão crítica do estudante, conforme explora a BNCC.
4) <i>Como é a proximidade do futebol com o mundo digital? Vamos pensar em exemplos.</i>	Esperamos que os estudantes exponham sobre a proximidade entre o futebol o mundo digital, como as novas tecnologias e a inovação estão presentes nos campos de futebol. E como a internet tem proporcionado acesso instantâneo para acompanhar partidas.	Por meio da pergunta, oportunizaremos ao aluno refletir sobre a relação do universo digital com o esporte, no caso, o futebol. Com isso, poderão perceber a importância das inovações tecnológicas e o universo digital para as diversas atividades que realizamos, a exemplo do futebol.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na etapa de pré-leitura, incitamos o tema, mobilizando os conhecimentos de mundo do estudante, com foco nos modelos globais atinentes aos *frames*, visto que os discentes apresentam o que sabem sobre tema futebol. Assim, de modo colaborativo e interativo, os estudantes expõem as partes acerca do todo.

Etapa 2 – Cotejo

Na etapa de pré-leitura, por meio de perguntas provocadoras, introduzimos o tema geral “futebol”. Sinalizamos pistas sobre o que mais podemos explorar: mundo digital e aspectos atrelados ao futebol. Finalizada a etapa de pré-leitura, convidaremos os estudantes a lerem os textos - Texto 1 e Texto 2 -, os quais podem ser apresentados por meio de Datashow ou, ainda, em material impresso colorido aos estudantes (Figuras 1 e Figura 2).

Figura 1: “Chama o médico logo!”



Fonte: Disponível em: <<http://www.purebreak.com.br/noticias/26-memes-mais-engracados-apos-contusao-de-neymar-jr-na-copa-2014/5891>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

Figura 2: “Chama a Marta logo!”



Fonte: Disponível em: <<https://www.clubedasmadres.com.br/colunistas/mulheres-redes-sociais-olimpiadas/attachment/chama-a-marta/>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

Quadro 4: Sistematização explorada na etapa de cotejo

Cotejo		
Perguntas provocadoras (realizadas oralmente)	Feedback esperado	Conceitos teóricos mobilizados
1) <i>Gostaram dos textos? Por quê?</i>	Esperamos que os estudantes expressem por que gostaram dos textos: por serem multissemióticos, por apresentarem um tema interessante a eles; por exprimirem humor, dentre outras possibilidades.	Com essa pergunta, mobilizamos o discente, de maneira que ele passe a assumir papel ativo, enquanto cidadão dotado de opinião e que tem espaço para expô-la, mas que, conforme expõe a BNCC, respeita o momento de fala e ponto de vista do colega, do outro.
2) <i>Como esses textos são chamados e em que meio eles costumam circular?</i>	Esperamos que os estudantes exponham que os textos 1 e 2 são memes e que esse gênero circula em redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, dentre outros).	Por meio das duas questões, estamos explorando os conhecimentos enciclopédicos e textuais dos discentes, focalizando a denominação e o suporte em que o gênero circula.
3) <i>Nos textos 1 e 2, temos a imagem de dois jogadores, vocês os reconhecem? O que podem expor sobre cada um deles?</i>	Esperamos que os estudantes verbalizem que nas imagens temos Neymar e Marcelo e que são dois jogadores de futebol. Esperamos que apontem que Neymar é um dos melhores jogadores do mundo e que costuma “sofrer” faltas ao longo dos jogos.	Nesse momento, estamos mobilizando conhecimentos de mundo, <i>scripts</i> acerca dos participantes (Neymar e Marcelo), acerca de suas ações características no futebol.
4) <i>Com base em seus conhecimentos prévios:</i> a) <i>Quem é Marta?</i> b) <i>Quem é Neymar?</i> c) <i>Como eles são conhecidos?</i>	Esperamos que os discentes exponham que Marta e Neymar são jogadores de futebol, reconhecidos no Brasil e no mundo como craques. Além disso, que exponham que Neymar ficou conhecido por cair e fazer caretas de dor após sofrer faltas recorrentes.	Com essa pergunta, estamos mobilizando os conhecimentos de mundo dos estudantes. Aqui também estamos mobilizando <i>scripts</i> , em que exploramos os dois memes e há a inserção de um novo personagem (Marta) no segundo meme apresentado (Figura 2).
5) <i>Considerando a expressão de Neymar no texto 1, qual o efeito de sentido de “Dessa vez ele não está fingindo”?</i>	Esperamos que os estudantes percebam a expressão no rosto de Neymar: ela denota dor. E que a frase “Dessa vez ele não está fingindo” sugere que, em outros momentos, Neymar fingiu sentir dor, mas que, no momento, a dor é verdadeira e não uma encenação.	Nesse momento, estamos promovendo a atenção para a relação presente entre as diferentes semioses do meme, pois é nessa relação que o sentido é construído. Assim, focalizamos nos conhecimentos de mundo acerca das expressões de dor e da atuação de Neymar em campo e nos conhecimentos linguísticos, em especial na expressão “dessa vez”. No que concerne às pistas contextuais propostas por Marcuschi (2008), nesse caso, podemos explorar o contexto extralinguístico, com foco no nível específico, pois a partir da expressão “dessa vez ele não está fingindo” e de o jogador Marcelo estar proferindo a frase, não é nem o Neymar, inferimos que “fingir dor” é algo peculiar a Neymar.

<p>6) Retomando seu conhecimento sobre o uso do pronome demonstrativo “Dessa”, aliando ao que você sabe sobre a atuação de Neymar, a que a expressão “Dessa vez ele não está fingindo” se refere?</p>	<p>Esperamos que o aluno, utilizando os conhecimentos adquiridos sobre os elementos linguísticos do texto, possa expor que o uso do pronome indica que o fato de Neymar ter caído, possivelmente devido a uma falta no jogo, naquele momento não era um fingimento, além de inferir que em outros momentos esse mesmo acontecimento era apenas uma farsa do jogador. Ademais, imaginamos que essa inferência, de que em outros momentos Neymar fingiu e “dessa vez” não, teve como base as informações que os estudantes têm sobre o jogador.</p>	<p>Nesse momento, os estudantes ativarão os conhecimentos de mundo e enciclopédicos. Ademais, por meio dessa pergunta, estamos ativando o contexto extralinguístico, no nível específico. Por meio dessa pergunta (6), mobilizamos modelos globais referentes aos <i>planos</i>, pois os estudantes são convidados a relacionar a expressão de Neymar e a expressão “Dessa vez”.</p>
<p>7) Qual o efeito de sentido produzido pelas falas de Marcelo “Chama o médico” ou “Chama a Marta”? Há alguma diferença? Qual? Por quê?</p>	<p>Esperamos que os estudantes percebam que o efeito de sentido produzido pela fala de Marcelo, no texto 1, é o de que realmente o jogador estava lesionado e era necessário chamar o médico, enquanto que, no texto 2, a solicitação de chamar a Marta indica, quando são usados os conhecimentos sobre os craques do futebol, que Neymar deveria ser substituído pela jogadora Marta.</p>	<p>Nesse momento, os estudantes ativarão os conhecimentos de mundo. O contexto extralinguístico, no nível específico também é acionado nessa pergunta.</p>
<p>8) Como ocorre o humor no texto 1? E no texto 2?</p>	<p>Esperamos que o estudante perceba que há humor no texto 1, devido ao comentário do jogador Marcelo “Dessa vez ele não está fingindo”, o que leva o leitor a entender que a postura de simular uma falta é algo comum a Neymar. No texto 2, o humor poderá ser percebido a partir da frase de Marcelo “Chama a Marta”, em que os estudantes poderão inferir que a melhor maneira de resolver o problema que instaurou, a partir da queda de Neymar, seria substituí-lo por uma jogadora de futebol que não tem a fama de ser dissimuladora, mas ao contrário é conhecida pelo seu alto desempenho e credibilidade frente aos torcedores.</p>	<p>Nesse momento, os estudantes ativarão os conhecimentos de mundo, mobilizando modelos globais referentes a <i>frames</i> para elencar particularidades que juntas, conferem humor ao meme.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos observar no Quadro 4, estamos explorando sobretudo o contexto extralinguístico em relação ao metalinguístico, o que se deve, em nosso prisma, à riqueza multissemiótica, em que se sobressaem as imagens em relação ao linguístico. Ademais, ao mobilizar os conhecimentos de mundo do estudante, observamos a predominância nos modelos globais *frames* e *scripts*, visto que exploram conhecimentos atrelados ao tema e às ações características dos participantes (Marcelo, Neymar e Marta).

Entendemos que os *frames* e os *scripts* podem ser modelos globais que mais contribuem para a compreensão do gênero meme.

Etapa 3 – Pós-leitura

Esta etapa é essencial no processo de aprendizagem, posto que tem a função de proporcionar ao estudante a reflexão acerca de

seu processo de leitura e compreensão. Esse pode ser o momento de construir, com os estudantes, estratégias de leitura a fim de que eles as explorem em outras ocasiões (seja em sala de aula ou fora da escola, nas mais diversas situações de comunicação), indo ao encontro do que dispõe a BNCC: o preparo do estudante para resolver problemas sociais que pode encontrar em suas interações.

Quadro 5: Sistematização explorada na etapa de pós-leitura

Pós-leitura		
Perguntas provocadoras (realizadas oralmente)	Feedback esperado	Conceitos teóricos mobilizados
1) <i>O que precisamos saber para compreender o texto 1?</i>	Esperamos que os estudantes exponham quais conhecimentos são necessários como, por exemplo, o de que Neymar sofre faltas e recorrentemente cai depois delas, o que tem sido motivo de piadas.	Com essa pergunta os estudantes mobilizarão os conhecimentos enciclopédico e conhecimento de mundo.
2) <i>O que precisamos saber para compreender o texto 2?</i>	Esperamos que os estudantes exponham quais conhecimentos são necessários, por exemplo, de que Neymar e Marta são considerados os melhores jogadores das seleções masculina e feminina, respectivamente, de futebol e que Neymar sofre faltas e são recorrentes os tombos após as faltas.	Com essa pergunta os estudantes mobilizarão os conhecimentos enciclopédico e conhecimento de mundo.
3) <i>Se algum de nós não acompanhasse futebol, seria possível compreender os textos 1 e 2? Por quê?</i>	Esperamos que os estudantes exponham que seria necessário conhecer as características de Neymar e de Marta, em campo, pois esses conhecimentos não estão presentes nos textos, são conhecimentos prévios.	Nesse momento, convidamos os discentes à reflexão acerca do processo de leitura, do caminho que percorreram. Estamos mobilizando conhecimentos relacionados ao contexto de produção e de circulação do gênero meme. Esse gênero, por sua natureza multissemiótica, requer trabalho com o contexto e com os conhecimentos, em especial, enciclopédicos, sem os quais se torna inviável a compreensão dos textos. Tal característica é muito presente no gênero meme.

<p>4) Com base no que trabalhamos até agora, quais características podemos elencar como sendo próprias do gênero meme?</p>	<p>Esperamos que os discentes exponham que o meme apresenta mais de uma semiose, que é feito a partir de fotos, que uma mesma imagem pode dar origem a mais de um meme e que seu propósito é a produção de humor, do riso diante de dada situação.</p>	<p>Nesse momento, podemos explorar as características do gênero meme e a relação gênero-suporte. No que tange às pistas textuais, (MARCUSCHI, 2008), observamos que aqui temos uma pista do contexto metalinguístico, explorando o nível superficial, visto que levantamos características peculiares ao gênero meme envolvidas na estrutura e nos fenômenos que podem explorar.</p>
<p>5) Agora que já trabalhamos os textos 1 e 2, vamos construir (em duplas ou trios) um quadro de estratégias de leitura, para nos auxiliar, futuramente, na compreensão de outros textos que leremos. Após finalizarmos, compartilharemos as estratégias e construiremos o quadro de estratégias de leitura da turma.</p>	<p>Esperamos que os estudantes reflitam acerca dos passos que realizaram para compreender os memes e, a partir desses passos, elaborem estratégias de leitura.</p>	<p>Nesse momento, estamos considerando o estudante enquanto ativo, capaz de realizar reflexões acerca de seu processo de aprendizagem de compreensão leitora. Ademais, estamos investindo na construção de um cidadão crítico e reflexivo que vai realizar leituras não apenas na sala de aula, mas sim nas situações extraescolares, especialmente, aquelas que solicitam compreensão acerca de textos e situações comunicativas, nas quais o estudante necessita intervir a fim de resolver problemas.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Quadro 5 abordamos a etapa referente à pós-leitura, a qual, em nossa proposta, está voltada para o convite à reflexão acerca do processo de leitura e compreensão. Entendemos que essa etapa é chave no processo de aprendizagem do estudante, pois é nela que ele pensa sobre as ações que realizou ao longo da atividade e pode favorecer a internalização do que está em pauta na aprendizagem. Além disso, quando convidado a realizar o registro escrito, as estratégias de leitura, está atuando no planejamento de novas ações que possam requerer leitura e posicionamento crítico.

Diante do que expomos nesta proposta de atividade, podemos observar que, conforme expõe Marcuschi (2008, p. 252, grifo do autor),

“compreender é essencialment, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado”. Por meio da atividade de compreensão leitora dos memes (Figura 1 e Figura 2), podemos observar que utilizamos, predominantemente, o contexto extralinguístico e mobilizamos *frames* e *scripts* para realizar a compreensão desse gênero multissemiótico. Ademais, a atividade, realizada de modo interativo e incitada por perguntas provocadoras, proporciona compartilhar os conhecimentos de mundo entre os estudantes, o que auxilia a construir um saber não apenas individual, mas também social, corroborando a asserção de Marcuschi (2008) de que atividade de leitura é de natureza social.

Considerações finais

Para uma teoria como a LT, o trabalho com o texto, na perspectiva de gêneros textuais, figura como uma abordagem bastante adequada, pois se trata de um encaminhamento que considera interação, mediação e reflexão, principalmente. Ademais, tem-se uma visão abrangente do processo, posto que promove o trabalho com o texto, a exemplo do que exploramos neste artigo, envolvendo questões centrais como interlocutor(es), propósito comunicativo e meio de veiculação.

Nesse sentido, na atividade de compreensão leitora que propomos, podemos observar que estamos adotando a concepção de língua enquanto dialógica, realizando na interlocução promovida pelas perguntas provocadoras, a interação. Nela, o estudante é considerado ativo, pois seu espaço é garantido pelas perguntas provocadoras que requerem a participação oral do discente na aula, na qual expõe seus conhecimentos, compartilhando-os com a turma e construindo novos conhecimentos.

Além disso, no que concerne ao trabalho com o texto multissemiótico, entendemos que o contexto extralinguístico e os conhecimentos de mundo, focalizando os modelos globais *frames* e *scripts*, contribuem para a compreensão do meme. Ao explorar em especial as etapas de pré-leitura e cotejo, o estudante pode, na etapa de pós-leitura, com mais precisão e conhecimentos referentes ao componente Língua Portuguesa, identificar as características do meme, perceber seu propósito comunicativo, refletir acerca de como esse gênero vem sendo usado no universo digital e elaborar estratégias de leitura.

Isso nos mostra que o gênero meme pode e deve ir para a sala de aula, integrando a seara de gêneros multissemióticos disseminados pelos suportes, tais como Facebook, Instagram, Whatsapp, dentre outros, os quais fazem parte da realidade dos estudantes imersos no mundo

digital. Além dos conhecimentos de língua, o trabalho com o meme, bem como outros gêneros multissemióticos, pode promover o desenvolvimento da construção crítico-reflexiva do estudante, formação essencial para que ele esteja apto para resolver problemas encontrados nas situações de comunicação em que interage.

Referências

ADAM, J. M. *Linguistique textuelle*. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV) [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estruturais da BNCC*. Brasília: DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em. 13 jul. 2018.

CANDIDO, E. C. R.; GOMES, N. T. Memes – uma linguagem lúdica. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.

DASCAL, M.; WEIZMAN, E. Contextual Exploitation of Interpretation Clues in Text Understanding: na Integrated Model. In: VERSCHHUEREN, J.; BERTUCCELLI-PAPI, M. (orgs). *The Pragmatic Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1987, p. 31-46.

DAWKINS, R. *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláis S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

- FONTANELLA, Fernando. *O que vem de baixo nos atinge: intertextualidade, reconhecimento e prazer na cultura digital trash*. Trabalho apresentado no IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, 2009a.
- _____. *O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera*. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009b.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARRAFA, L. C. *Coerência e literatura infantil: introdução à análise textual de produções literárias para a infância*. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 1987.
- GUERREIRO, A; SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. *Texto digital* (UFSC), v. 12, p. 185-208. 2016.
- HORTA, N. B. *O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica*. 191f. Dissertação. Universidade de Brasília. 2015.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- _____. *As tramas do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever – estratégias de produção textual*. SP: Contexto, 2012.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (organizadoras). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010a.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.
- _____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.
- PEREIRA, F. D. F. ; NASCIMENTO, G.P. . O ensino de língua portuguesa por meio de memes. In: *IV Simpósio Nacional de linguagens e gêneros textuais (SINALGE)*, 2017, Campina Grande/ PB. Anais IV SINALGE, 2017. v. 1. p. 1-11.
- VIGOTSKI, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Submissão: 02 de setembro de 2018

Aceite: 18 de outubro de 2018.

Discurso alheio e construção de posicionamento na produção de textos argumentativos no contexto escolar

pg 89-97

Francieli Matzenbacher Pinton¹

Rodrigo Poletto²

Gabriela Eckert Pereira³

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo investigar as formas de introdução do discurso alheio mobilizadas na escrita de artigos de opinião produzidos por estudantes do ensino fundamental. Como fundamentação teórica, buscamos ancoragem em Bakhtin (2010), Maingueneau (2002) e Marcuschi (2007). Dentre os 59 artigos de opinião produzidos, apenas 26 apresentam referência ao discurso alheio. As formas de introduzir o discurso recorrentes no *corpus* são i) grupos preposicionados (20%), ii) recursos tipográficos (31%) e iii) verbos introdutórios (49%). As principais dificuldades dos estudantes estão relacionadas ao gerenciamento dos recursos de contra-argumentação e de paráfrase do discurso do outro.

Palavras-chave: discurso alheio, prática de escrita, contexto escolar

OTHER VOICES AND CONSTRUCTION OF POSITIONING IN THE PRODUCTION OR TEXTS IN SCHOOL

Abstract

This paper aims to investigate the forms of introduction of reported speech mobilized in the writing of opinion articles produced by middle school students. As theoretical background, we sought support in Bakhtin (2010), Maingueneau (2002) and Marcuschi (2007). Of the 59 opinion articles produced, only 26 show references to reported speech. The recurring forms of introducing the speech on the corpus are i) prepositional groups (20%), ii) typographical resource (31%) and iii) introducers (49%). The main difficulties of the students are related to the management of counter arguments and the paraphrasing of reported speech.

Keywords: reported speech, writing practice, school context

1 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora Adjunta A, do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFSM. E-mail francieli.matzenbacher@gmail.com

2 Participante do Projeto de Pesquisa “A avaliatividade em textos argumentativos na Escola e escola” (GAP/CAL 042650) e do projeto de extensão “Produção e avaliação de textos argumentativos na escola”, além de integrar o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Linguagem - NEPELIN sob coordenação e orientação da Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton. E-mail polettorodrigo@gmail.com

3 Participante de projetos de pesquisa, ensino e extensão e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem - NEPELIN (047104). E-mail: gabrielaeckertpereira@gmail.com

Considerações iniciais

As dificuldades enfrentadas por estudantes da Educação Básica para produzir textos argumentativos estão bastante popularizadas entre os professores, em especial entre os de língua materna. Diferentes respostas ou conselhos são apresentados em sala de aula para dar conta dessa situação. O tratamento dado à questão em livros didáticos, por vezes, privilegia a exploração temática e a estrutura textual, deixando para segundo plano questões como o funcionamento linguístico, textual e discursivo dos gêneros materializados/realizados nos textos. Em sala de aula, recorre-se a comandos como: usar dados e provas, autores com autoridade no assunto e, principalmente, citar a fonte em todos os casos.

A dificuldade maior, no entanto, parece centrar-se em como fazer considerando o gênero de texto. Ou seja, se o propósito é defender um ponto de vista sobre um tema polêmico evidenciado pela mídia, de que forma o estudante deve proceder para buscar apoio em outras vozes que estarão a serviço do seu ponto de vista. Estudo realizado por Pereira e Pinton (2017) sobre como alunos avaliam questões controversas em artigos de opinião constatou que o movimento de se colocar no lugar do outro para mobilizar argumentos com vistas à defesa de uma tese parece ser um dos aspectos mais problemáticos e complexos para estudantes em nível escolar. Nesse sentido, as autoras afirmam que o gerenciamento inadequado das vozes, autoral e textual, revela o desconhecimento dos mecanismos de negociação do ponto de vista com o interlocutor com o qual não há uma interação face a face.

Os estudos a respeito desse tema são profícuos e diversificados quando consideradas as investigações voltadas para o universo acadêmico-científico. Sobre o gerenciamento de vozes em textos produzidos no contexto acadêmico, Boch e Grossmann (2002) investigam a mobilização

de autores ou fontes externas, confrontando os procedimentos empregados por universitários iniciantes e pesquisadores experientes. Nesse viés, Oliveira (2011) busca mapear as estratégias de textualização do discurso relatado empregadas por estudantes universitários no gênero monográfico. Muniz-Oliveira (2005) apresenta um levantamento dos verbos introdutórios de discurso relatado em resenhas acadêmicas. Nascimento, Bessa e Bernardino (2014) analisam as formas de introduzir o discurso citado em artigos científicos produzidos por especialistas da área da Geografia.

Com vistas à ampliação dos estudos sobre o gerenciamento de vozes em textos produzidos no contexto escolar, este artigo tem por objetivo investigar as formas de introdução de vozes textuais mobilizadas na escrita de artigos de opinião produzidos por estudantes do Ensino Fundamental. Para isso, este relato de pesquisa está organizado em quatro seções, além desta Introdução. Inicialmente, apresenta-se o marco teórico da pesquisa, delimitando conceitos-chave como polifonia, discurso alheio e, em especial, as formas de introduzir esse discurso sob perspectivas diversas. Logo após, os procedimentos metodológicos são delineados em termos de universo, *corpus* e procedimentos de análise. Para finalizar discutimos os resultados e apresentamos as implicações do estudo com vistas ao aperfeiçoamento do processo argumentativo ancorado no discurso alheio no contexto escolar.

Formas e funções do discurso alheio

O entendimento de que a língua, em seu uso concreto, é essencialmente dialógica pode ser considerado um consenso entre os estudiosos da linguagem. A interação verbal, segundo Bakhtin/Volochinov (2010), constitui um fenômeno social que se realiza através da enunciação (ou enunciações), realidade fundamental da língua. O enunciado, que

pode ser falado ou escrito, pressupõe um ato de comunicação social e constitui a unidade real do discurso. Nesse processo, existe uma interatividade entre sujeitos falantes, ou seja, o receptor não é um ser passivo, ao contrário, ao ouvir e compreender um enunciado adota uma atitude responsiva: pode concordar ou não, pode completar, discutir, ampliar, direcionar, enfim, atuar de forma ativa no ato enunciativo. Nesse ato interativo, o locutor não deseja uma reação passiva, mas um retorno uma vez que age no sentido de provocar uma resposta e atua sobre o outro buscando convencê-lo.

Bakhtin/Volochinov (2010) afirma que essa atitude é a principal característica do enunciado: ele é único, portanto não pode ser repetido (apenas citado), já que advém de discursos proferidos no exato momento da interação social. É evidente que Bakhtin/Volochinov (2010) considera o enunciado como resultante de uma “memória discursiva”, ou seja, repleta de enunciados que já foram proferidos em outras épocas, em outras situações interacionais, nas quais o locutor inconscientemente toma como base para realizar a enunciação do momento, para formular seu discurso.

A enunciação caracteriza-se então pela alternância de atos de fala, numa relação dialógica. Essa alternância é uma das peculiaridades do enunciado. A outra é a sua conclusibilidade específica, ou seja, um falante termina o seu turno para dar lugar à fala do outro e é isso que permite a possibilidade de resposta (posição responsiva). Para o autor, cada ato de enunciação é composto por diversas “vozes”. Assim, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações dessas diversas vozes, ou seja, cada discurso é composto de vários discursos. Isso é o que o autor denomina de polifonia: vozes que “dialogam” dentro do discurso. Logo, não se trata apenas de uma retomada, mas sim de um diálogo polifônico construído histórico-socialmente.

É na dinâmica do processo interativo e das relações dialógicas que ocorre o entrecruzamento das vozes sociais que compõem o discurso. Segundo Faraco (2009, p. 58), para Bakhtin, é “na dialogização das vozes sociais, isto é, no encontro sociocultural dessas vozes” que essa dinâmica se concretiza em uma cadeia que provoca inúmeras respostas, tais como “adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias (...)”. O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo” (FARACO, 2009, p. 59).

Nesse sentido, tudo que falamos e escrevemos está sempre incorporado do discurso do outro. No que tange à prática argumentativa, as vozes discursivas são fundamentais para seleção e elaboração dos argumentos que sustentam, fundamentalmente, o posicionamento autoral. Esse posicionamento se constitui do embate entre muitas vozes sociais, geradas em um universo responsivo caracterizado “pela posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (BEZERRA, 2005, p. 194). Tomando por base esse princípio, a escrita do texto argumentativo requer constante referência ao discurso do outro, assumindo diferentes formas e funções diversas.

Em termos de tipos de discurso, é importante retomar os conceitos de discurso direto e indireto, já que são formas socialmente reconhecidas de se fazer referência ao discurso do outro. Segundo Maingueneau (2002), a realização do discurso direto “simula restituir as falas citadas e se caracteriza pelo ato de dissociar claramente as duas situações de enunciação” (p. 140) enquanto o discurso indireto “apresenta uma infinidade de maneiras para traduzir as falas citadas, pois não são as palavras exatas que são relatadas” (p. 148).

As diferentes formas de marcar o discurso alheio contribuem para a compreensão da posição autoral, sinalizando avaliações que exprimem

emoções, julgamentos e apreciações. As formas de introduzir o discurso direto precisam satisfazer duas exigências, segundo Maingueneau (2002): i) indicar que houve um ato de fala e ii) marcar a fronteira que separa o discurso citante do discurso citado. A escolha do discurso direto pode: a) caracterizar o discurso como autêntico; b) proporcionar o distanciamento por não aderir ao que é dito ou ainda por aderir respeitosamente ao dito; por fim, c) mostrar-se objetivo em relação ao que é dito.

Nascimento, Bessa e Bernardino (2014), com base em Maingueneau (2002), apresentam uma sistematização das formas de introdução do discurso alheio:

Quadro 1 – Formas de introduzir o discurso alheio

Forma	Definição/função
Verbos introdutores	Sinalizam a presença de outra fala, de outro no interior do discurso citado. Para ser introdutor de discurso citado, o verbo não precisa ser transitivo.
Recursos tipográficos	Indicam que a parte destacada não é assumida pelo locutor, delimitando explicitamente o discurso citado.
Grupos preposicionais	Assinalam a mudança do ponto de vista, introduzindo o discurso citado direto ou o discurso parafraseado.
Verbo dicendi +que	Introduz um discurso citado indireto e também uma forma híbrida de discurso.

Fonte: Adaptação de Nascimento; Bessa e Bernardino (2014, p. 30)

Na mesma linha, Boch e Grossmann (2002) propõe uma tipologia dos modos de referência ao discurso do outro em textos acadêmicos e estabelecem critérios para identificação de cada um deles:

Quadro 2 – Tipologia dos modos de referência ao discurso do outro

Evocação	Reformulação	Citação
Ausência de marcas introdutórias de discurso reportado, como: segundo X, como afirma X. Ausência de desenvolvimento temático do dizer do outro. Presença de nome próprio de autor, frequentemente com data à qual o autor do artigo se refere, sem precisar o teor do texto.	Presença de marcas introdutórias do discurso reportado, tais como: segundo X, de acordo com Y. Ausência de marcas escriturais como aspas ou verbais como eu cito x. O discurso do outro é integrado no discurso de quem escreve e não tem autonomia enunciativa.	Marcas, geralmente escriturais, como aspas, itálico ou bloco tipográfico, permitem identificar um segmento do texto como extraído de uma fonte externa. Autonomia enunciativa do segmento citado.

Fonte: (BOCH; GROSSMANN, 2002, p. 101)

Marscushi (2007, 147-150), em seu estudo sobre textos jornalísticos, discute a ação dos verbos introdutores de opinião e identifica as formas linguísticas mais frequentes para relatar opiniões, são elas:

a) mediante o uso de um verbo: introduz-se a opinião por meio de um verbo cujo sentido “antecipa o caráter geral da opinião relatada”. Encontram-se, dentre muitos outros, verbos como: dizer, declarar, afirmar, indagar, retrucar, acreditar, pensar, acusar, pedir, perguntar etc.

b) mediante o uso de uma nominalização: a opinião é introduzida pela nominalização de um verbo. Nem todos os verbos podem, contudo, ser nominalizados. As nominalizações mais frequentes são: declaração, confirmação, denúncia, elogio, crítica, entre outras.

c) mediante o uso de construções adverbiais: aparentemente neutra, esta modalidade introduz o discurso literalmente ou parafraseado. Dentre as expressões adverbiais mais recorrentes estão: segundo fulano, de acordo com beltrano, para sicrano, entre outros.

d) mediante o uso de dois pontos ou de inserção aspeada no texto: introduz-se a opinião de modo direto; a opinião não vem acompanhada de nenhuma expressão introdutória, ela é simples e diretamente inserida no corpo do texto.

Os verbos introdutores de opinião atuam como *parafraseantes sintéticos* (MARCUSCHI, 2007), encapsulando uma grande quantidade de informação em uma palavra só – uma carga semântica avaliativa e informativa, a compreensão de determinado fenômeno ou dizer. A afirmação acima sintetiza a proposta de Marcuschi e, com base na função lógico-organizadora dos verbos introdutores de opinião, o autor propõe a categorização explicitada no quadro a seguir.

Quadro 3 – Função dos processos verbais nos artigos de opinião

Funções Organizadoras	Exemplos de verbos
Verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas	declarar, afirmar, confirmar
Verbos indicadores de força do argumento	ressaltar, acentuar, enfatizar
Verbos indicadores de emocionalidade circunstancial	desabafar, esbravejar, ironizar
Verbos indicadores da provisoriedade do argumento	achar, julgar, imaginar
Verbos organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso	prosseguir, concluir, acrescentar
Verbos indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos	reafirmar, discordar, defender
Verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido	advertir, censurar, sugerir

Fonte: (MARCUSCHI, 2007, p. 163-164)

Conforme descrito, há diferentes formas para fazer referência ao discurso do outro e suas variações estão relacionadas ao propósito comunicativo encapsulado pelo gênero de texto. Considerando o gênero artigo de opinião e sua recontextualização no espaço escolar, propomos, neste trabalho, investigar as estratégias empregadas pelos alunos com finalidade de compreender de que forma e como são realizadas as referências ao discurso alheio com o intuito de contribuir para a elaboração de atividades didáticas que promovam a ampliação das perspectivas de defesa da tese.

Percorso metodológico

Com a finalidade de oportunizar maior integração entre a universidade e a Educação Básica e fortalecer a formação crítica de leitores e produtores de textos, entre os anos de 2015 e 2016, foram ofertadas oficinas de leitura e produção textual de textos argumentativos para alunos matriculados no nono ano da rede pública municipal de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. As oficinas foram ministradas por professores de língua materna em formação, e as atividades buscaram contemplar o funcionamento discursivo, textual e linguístico do gênero artigo de opinião. Para dar conta desse propósito, foi elaborado um caderno didático intitulado “Para ler e produzir artigos de opinião na escola”, perspectivando: i) identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero, ii) apresentar o gênero artigo de opinião para os estudantes (re)conhecerem suas características, iii) propor a produção de um artigo de opinião, iv) promover a escrita e reescrita do artigo por meio de bilhetes orientadores.

A versão final dos artigos produzidos neste contexto constitui o *corpus*⁴ desta investigação. Foram produzidos 59 artigos de opinião, e os

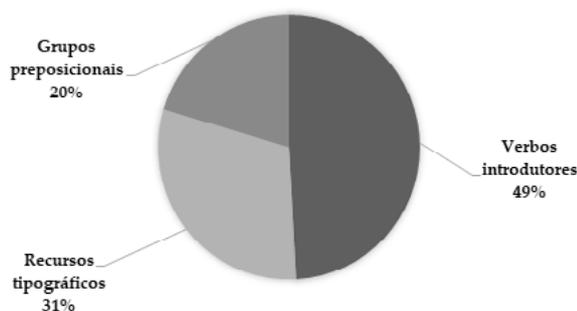
⁴ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, CAAE. 752 15017.8.0000.5346

procedimentos de análise compreenderam quatro etapas: i) identificação dos verbos introdutórios; ii) classificação dos verbos introdutórios de acordo com o proposto por Marcuschi (2007) (ver Quadro 3); iii) identificação das formas recorrentes de referir ao outro como: recurso tipográfico, grupos preposicionados e verbo introdutor (ver Quadro 2); iv) análise e interpretação da recorrência das formas. A referência aos exemplares de artigos de opinião produzidos foi organizada a partir do seguinte código: Art # número + ano, ou seja, Art#14.16.

Formas de fazer referência ao discurso do outro em artigos de opinião produzidos na escola

Dentre os 59 textos do *corpus*, apenas 26 textos apresentam referência ao discurso alheio. Nesses 26 textos, as formas empregadas para introduzir o discurso do outro são realizadas principalmente por grupos preposicionais, recursos tipográficos e verbos introdutores, conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Formas de introduzir o discurso alheio nos textos



Fonte: Os autores.

Os grupos preposicionais, entendidos aqui como expressões adverbiais, são empregados em menor número pelos alunos-autores para sinalizar a voz do outro em seus textos. Esse recurso demarca mudança de ponto de vista, indicando distanciamento ou aproximação com a posição do autor. A introdução do discurso do outro,

neste contexto específico, cumpre a função de corroborar a tese/posição defendida, de contrapor um discurso contrário à tese ou ainda de apresentar um esclarecimento em relação ao tema proposto, conforme os exemplos a seguir.

Exemplo 1: Art#13.16

Eu sou favorável à neutralização da política nas escolas. [...] Segundo Adolfo Sachsida, economista do IPEA, os professores falam de sua própria opinião como algo concreto, com se existisse somente essa verdade [...]

Exemplo 2: Art#09.15

Eu sou a favor [da redução da maioria penal] [...] Segundo Rui Marin Daher, apenas 1% dos homicídios no estado de São Paulo há participação de jovens. Mas não importa se 1%, menos ou mais, o que importa é que nesse 1% muitas pessoas morrem.

Exemplo 3: Art#10.16

Nos últimos anos, casos com microcefalia têm aumentado muito [...]. Segundo o Ministério da Saúde, a microcefalia é uma doença caracterizada pela má-formação congênita do perímetro cefálico.

Em grande medida, são selecionadas vozes de autoridade no assunto debatido, evidenciando que os jovens escritores reconhecem a importância de inserir vozes que legitimem sua posição. No entanto, o movimento inverso, ou seja, a mobilização de voz contrária à tese do autor parece ser mais complicada para o aluno-escritor de acordo com o Exemplo 2. Ao selecionar uma voz de autoridade sem anunciar as credenciais para o leitor, apresenta dificuldades para contrapor o argumento estatístico informado pela voz de autoridade introduzida pelo grupo preposicionado. Esse uso fornece pistas de que a mobilização do argumento de provas e de autoridade não funciona adequadamente neste contexto, já que o jovem escritor sente dificuldades para articular essa estratégia à defesa da sua posição. Esse dado corrobora estudos anteriores (PASSARELLI, 2012; PINTON; PEREIRA, 2017) de que o emprego da contra-argumentação significa um dos movimentos mais complexos para alunos em idade escolar, visto que exige um grau maior de previsão das possibilidades de posicionamento do leitor em relação à tese que está defendendo.

Outro dado importante é que os grupos preposicionais introduzem o discurso do outro de duas formas neste contexto de investigação: parafraseado ou citado. Em termos de recorrência de uso, há predominância de discurso parafraseado, com o objetivo de ratificar a tese defendida. Em menor recorrência, há a inserção do grupo preposicionado e de um verbo introdutor: “Segundo uma pesquisa realizada pelo instituto CNT/MDA indicou 92,7% dos brasileiros são a favor da redução da maioria penal [...]” (Exemplo 4: Art#11.16). Esse emprego revela o desconhecimento da força argumentativa das formas de introduzir o discurso do outro, sinalizando que o autor segue apenas o comando de que há a necessidade de demarcar a voz alheia.

57% dos autores usam recursos tipográficos em seus artigos de opinião, no entanto 38% empregam sem referência à fonte, demarcando apenas que não se trata da voz autoral. A voz alheia, neste caso, parece corresponder a uma voz de domínio comum e funciona para corroborar a posição ou para ser contraposta pelo autor:

Exemplo 5: Art#01.16

“Se a educação aumentasse, os jovens que cometem crimes não iriam mais cometê-los”. Concordo, se tivesse mais educação os jovens aprenderiam mais [...]

Exemplo 6: Art#06.16

Eu sou totalmente a favor da redução da maioria penal. [...] Não existe essa de “são apenas crianças, não têm noção dos atos”.

Outra forma de emprego bastante recorrente é a mescla do recurso tipográfico e do verbo introdutor ou ainda do grupo preposicionado e do recurso tipográfico, funcionando, essencialmente, como ratificação do discurso alheio:

Exemplo 7: Art#04.16

“Além de não assumir sua mensagem conservadora, camuflada em suposto pluralismo, o projeto Escola sem partido quer evitar um pensamento crítico [...]”, afirma Daniel Cara, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Exemplo 8: Art#02.16

“A partir do momento em que o professor se aproveita dessa circunstância não falar de forma parcial e equilibrada, mas para promover as próprias preferências [...]”

Por fim, os verbos introdutores são identificados como o recurso empregado em maior quantidade pelos alunos, conforme já demonstrado no Gráfico 1. O uso de verbos introdutores ocorre, em grande medida, para sinalizar vozes genéricas socialmente reconhecidas, por exemplo, “estudos apontam que” e “uma pesquisa afirma que”, indicando que o aluno opta pela paráfrase quando não há uma referência explícita à fonte. Esse dado pode ser contrastado com o emprego dos recursos tipográficos em que as vozes de autoridade que são trazidas ao texto estão sinalizadas por meio de aspas.

Em relação aos verbos que sinalizam o discurso do outro e encapsulam carga semântica e avaliativa, há recorrência de verbos como “afirmar” e “mostrar”, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Recorrência dos verbos introdutores de opinião

Verbo	Recorrência
Confirmar	1
Afirmar	7
Mostrar	4
Explicar	1
Apontar	2
Comprovar	2
Indicar	1
Achar	1
Defender	2
Argumentar	1

Fonte: Os autores

O valor semântico e informativo desses verbos sinaliza o predomínio de funções indicadoras de posições oficiais e de força dos argumentos. Tal achado corrobora o propósito do gênero artigo de opinião, revelando, em certa medida, que os estudantes têm consciência da carga

semântica assumida pelo verbo em seu emprego neste contexto, fato que pode ser comprovado pelo não uso de verbos indicadores de emocionalidade, conforme indica o Quadro 5.

Quadro 5 – Classificação dos verbos introdutores de opinião

Tipos de verbos	Recorrência
Verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas	11
Verbos indicadores de força do argumento	7
Verbos indicadores de emocionalidade circunstancial	0
Verbos indicadores da provisoriedade do argumento	1
Verbos organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso	0
Verbos indicadores de retomadas opositivas	3
Verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido	0

Fonte: Os autores

Além dos verbos parafraseantes sintéticos, são empregados verbos considerados neutros, como “dizer” e “falar”. O uso desses verbos introduz o discurso alheio de forma parafraseada e cumpre a função de corroborar a posição do autor, como em: “Adolfo Sachsida, economista do IPEA, diz que a esquerda tende a doutrinar os alunos, ou seja, fazer que eles pensem da mesma forma que tal partido” (Exemplo 9: Art#11.16).

Para finalizar a análise, apresenta-se a síntese do uso do discurso alheio em textos de alunos do ensino fundamental, considerando a forma de introdução, a função assumida pelas formas e a adequação ou não à defesa da tese.

Dos 9 textos que introduzem o discurso alheio por meio de grupo preposicionado, 7 empregam de forma adequada, funcionando como ratificação da posição do autor. Apenas dois empregam de forma inadequada, demonstrando dificuldade para contrapor discurso alheio, visto que a voz não dialoga com a posição assumida pelo autor.

Em relação ao uso de recursos tipográficos, 7 dos 15 textos apresentam o discurso alheio sem referência explícita à fonte, enquanto 8 apresentam-no associado aos verbos neutros e aos parafraseantes sintéticos. A função predominante assumida por essa forma de introduzir é a confirmação da tese assumida pelo autor, já que apenas dois apresentam contra-argumentação. Apesar do recorrente emprego, há maior dificuldade por parte dos alunos para gerenciar esse recurso em seus textos. Dos 15 textos, 5 empregam de forma inadequada, uma vez que o discurso alheio vai de encontro à posição autoral sem que haja contra-argumentação.

Por fim, o recurso mais utilizado pelos alunos é o verbo introdutor como parafraseante sintético e como neutro. No entanto, há predomínio do verbo que encapsula carga avaliativa e informativa com função de validação da voz autoral. Apenas um texto apresenta uso indevido, uma vez que a informação introduzida pelo verbo não está completa e não evidencia carga avaliativa em relação ao tema abordado.

Considerações finais

O estudo dos artigos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental é relevante para que o mapeamento dos conhecimentos que ainda precisam ser construídos neste nível de ensino seja realizado de forma mais eficiente e situada. Dessa forma, parte-se dos conhecimentos que os alunos têm acerca do processo de referir-se ao discurso alheio em um gênero específico.

Conforme já evidenciado, apenas 26 dos 59 textos analisados empregam formas de introduzir o discurso do outro em seus artigos, sinalizando que, em grande medida, os jovens não conseguem distinguir voz autoral das outras vozes que circulam em seus textos. Além disso, os dados comprovam que as orientações para gerenciar outras vozes em seus textos carecem de maior explicitação, de acordo com o contexto específico desta pesquisa.

Sobre os 26 textos que empregam os recursos para introduzir o discurso alheio, percebe-se que um pequeno grupo ainda tem dificuldades para compreender a função da voz alheia no artigo de opinião. As principais dificuldades dos estudantes estão relacionadas à contra-argumentação e à paráfrase do discurso do outro. O movimento de contraposição exige do autor o reconhecimento de uma voz contrária à sua tese que precisa ser desconstruída para que faça sentido a tese do autor. Nos textos, há deslizamentos quando os autores mobilizam a voz contrária e não conseguem articulá-la de forma coerente, o que acaba por invalidar a posição assumida já no início do texto. Em relação à paráfrase do discurso, percebe-se que os estudantes não se apropriam da voz alheia de forma adequada, confundindo-a, muitas vezes, com a voz autoral.

Dessa forma, entende-se que para aprimorar o uso do discurso alheio em artigos de opinião produzidos na escola é necessário propor atividades didáticas que explicitem a articulação das vozes, autoral e alheia, a fim de que os estudantes construam sua autoria articulada ao discurso do outro. Nesse sentido, a análise linguística dos fragmentos de texto com vistas à reescrita parece ser uma estratégia interessante para que os alunos tomem consciência de uso e possam gerenciar as vozes mobilizadas em seus textos de forma a validar seu posicionamento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução por Michel Laud, Yara F. Vieira. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, Belo Horizonte, v.6. n. 11. P. 97-108, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Os Verbos de Dizer em Resenhas Acadêmicas. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 8/1, p. 103-129, jun. 2005

NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade; BESSA, José Cezinaldo Rocha; BERARDINO, Rosângela Alves dos Santos. Formas de introduzir o dizer do outro em artigos científicos de especialistas. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 03, n. 02, p. 23-38, jul./dez. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A ação dos verbos introdutores de opinião. In: *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 146-164.

OLIVEIRA, Jairo Venício Carvalhais. O discurso relatado como forma de posição identitária no gênero monográfico: reflexões para a atividade de revisão de textos. *ReVeLe*, n. 2, p.1-21, 2011.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTON, Francielli; PEREIRA, Gabriela Eckert. Atitude e engajamento em textos argumentativos produzidos em contexto escolar: desafios para o professor de leitura e escrita. *Entrepalavras*, v.7, n. 2, 2017.

Submissão: 02 de setembro de 2018.

Aceite: 15 de outubro de 2018.

Vozes não autorais em textos midiáticos: análise dos processos verbais e dos verbos introdutores de opinião

pg 98-113

Sara Regina Scotta Cabral¹
Francieli Matzenbacher Pinton²

Resumo

Neste artigo, estabelecemos um comparativo entre os verbos introdutores de opinião de Marcuschi (1991) e a categorização dos processos verbais de Halliday e Matthiessen (2004; 2014), a fim de identificarmos semelhanças e diferenças entre as duas abordagens. Para tanto, selecionamos como *corpus* de 45 textos que foram submetidos ao Programa computacional WordSmith Tools 6.0 (SCOTT, 2012), no qual identificamos todos os processos verbais e mentais e os comparamos segundo as duas abordagens. Os resultados apontam mais semelhanças que diferenças entre as duas categorizações, embora a de Halliday e Matthiessen seja mais econômica, e a de Marcuschi, mais detalhada em funções discursivas.

Palavras-chave: Discurso da mídia. Verbos introdutores do discurso. Gerenciamento de vozes.

NON-AUTHORIAL VOICES IN MEDIA TEXTS: ANALYSIS OF VERBAL PROCESSES AND ATTITUDE VERBS

Abstract

In this article, we establish a comparative study between attitude verbs, from Marcuschi (1991) and the categorization of verbal processes, from Halliday and Matthiessen (2004, 2014) in order to identify similarities and differences between such approaches. To do so, we selected a *corpus* of 45 texts that were processed by WordSmith Tools 6.0 (SCOTT, 2012), in which we identified all verbal and mental processes and compared them according to both approaches. Results pointed out that there are more similarities than differences between those categorizations, although Halliday and Matthiessen's is simpler and Marcuschi's is more detailed in terms of discursive functions.

Keywords: Media Discourse. Attitude Verbs. Voice Management.

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria e pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a supervisão da Profa. Dr. Leila Barbara. Professora Associada do curso de Letras da UFSM. E-mail sara.scotta.cabral@gmail.com

² Doutor em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora Adjunto A, do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFSM. E-mail francieli.matzenbacher@gmail.com

Introdução

O conceito de engajamento foi introduzido nos estudos linguísticos por Martin e White (2005) ao trabalharem com o Sistema de Avaliatividade. Nessa perspectiva, os autores voltam-se para o exame dos recursos linguísticos e semântico-discursivos pelos quais os falantes/escritores adotam posições de valor em relação a outras vozes que inserem em seus textos. Esse posicionamento dialogístico e heteroglóssico (BAKHTIN, 1981) tem orientado as pesquisas sobre a inserção de vozes não autorais em gêneros textuais produzidos em qualquer esfera social e tem como resultado em pesquisas importantes especialmente no âmbito midiático.

A partir da noção de heteroglossia (MARTIN; WHITE, 2005) e do emprego dos verbos introdutores do discurso de outrem, interessamos, neste artigo, promover um cotejo entre os parafraseantes sintéticos (MARCUSCHI, 1991) e os processos verbais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) acerca dos modos de indicação das vozes em textos publicados em ambientes midiáticos. Para isso, buscamos os aportes teóricos desses dois estudiosos e procuramos estabelecer pontos de contato entre as duas visões que, apesar de serem diversas, apresentam similaridades de interpretação do ato de citar ou de relatar. Desse modo, estamos preocupados com a atribuição heteroglóssica (MARTIN; WHITE, 2005) presente em artigos de opinião, editoriais e cartas abertas publicadas no ano de 2016 em jornais *online* e em sites da internet.

É importante ressaltar que o discurso da mídia exerce grande influência na vida das pessoas e que ela atua como formadora e propagadora de opiniões (FAIRCLOUGH, 1995). Ao fazer isso, não raro toma, em seus discursos, as palavras de outrem e as recontextualiza, necessitando, para isso, de um aparato linguístico próprio e adequado. Tal recontextualização resulta em envolver formas

particulares de representar o mundo e de construir identidades e relações sociais, o que nos motiva a investigar como autores e escritores procedem ao introduzirem vozes externas em seus discursos.

Como citamos anteriormente, selecionamos três textos opinativos para investigarmos como as vozes não autorais são recontextualizadas: artigos de opinião, editoriais e cartas abertas. O editorial representa a voz da instituição jornalística a respeito de um fato de interesse dos leitores e que esteja em discussão no momento. O texto é escrito pelo editorialista, responsável por expressar a opinião do órgão da imprensa. Por sua vez, o artigo de opinião é escrito por um articulista contratado ou convidado a expor sua expressão valorativa a respeito de fatos que interessam aos leitores do jornal ou da revista. É sempre assinado e não necessariamente reflete a opinião do veículo que o publica. A carta aberta é um texto, por meio do qual o escritor “dirige-se ao seu leitor/destinatário publicamente para manifestar sua opinião sobre um fato, geralmente um problema social, para fazer uma solicitação, uma reivindicação, um apelo ou um pedido” (NUNES, 2017, p. 9). O autor da carta aberta pode ser tanto um indivíduo quanto uma entidade de classe, um grupo de pessoas ou uma instituição que deseja manifestar uma opinião, esclarecer algum equívoco ou protestar acerca de alguma injustiça

A fim de apresentarmos nossa pesquisa, este artigo está assim organizado: após a Introdução, revisamos os estudos de Marcuschi (1991) e de Halliday e Matthiessen (2004; 2014) acerca dos modos de atribuir/recontextualizar vozes não autorais no discurso. Dando prosseguimento, expomos nosso percurso metodológico e, a seguir, apresentamos um cotejo entre as taxonomias das duas abordagens, a fim de buscarmos pontos de contato e de divergência que possam contribuir para a construção da dialogia e do recurso de autoridade nos textos. Por fim, fazemos algumas considerações finais sobre os modos de atribuição das vozes não autorais no discurso.

Modos de introduzir vozes não autorais no discurso

As vozes apontadas como recurso de autoridade são tecidas nos textos midiáticos e constituem prática comum e necessária em reportagens, notícias, colunas de opinião, artigos, análises de especialistas, dentre outros, empregadas para dar força argumentativa ao que o autor está afirmando ou propondo. Para isso, há uma série de traços léxico-gramaticais que entram na composição dos textos para marcar a diferença entre o discurso autoral e o não autoral (MARTIN; WHITE, 2005).

Dessa maneira, a introdução dessas vozes não autorais pode ser realizada de formas diversas: nominalizações (*a fala, o discurso, a manifestação*), pela utilização de circunstâncias de ângulo (*conforme, como, segundo*), pelo emprego de verbos *de dizer* seguidos de citação ou de relato, ou até mesmo pela mistura da voz do autor à voz da fonte, muito comum no discurso jornalístico moderno, como ocorre em “Pode-se imaginar que o roteiro cinematográfico do “*martírio*” de Dilma preveja como clímax a presença da presidente no Senado para se defender, amanhã” (E#4.EST).

A seguir, apresentamos uma tipologia dos verbos introdutórios de vozes não autorais construída por Luiz Antônio Marcuschi (1991), que tem sido considerada até hoje, especialmente, por oferecer categorias semânticas dessas formas de introduzir o discurso do outro.

A abordagem de Luiz Antônio Marcuschi

Ao declarar que “apresentar ou citar o pensamento de alguém implica, além de uma oferta de informações, também uma certa tomada de posição diante do exposto”, Marcuschi (1991, p. 75) demonstra compartilhar do princípio dialógico bakhtiniano do qual nasce a linguagem humana.

Embora distante de Martin e White (2005), Marcuschi, em sua abordagem, já incluía a noção de heteroglossia apontada pelos dois autores. Sabemos que, ao citar ou relatar a fala de outrem, realizamos nova seleção de termos e fazemos interferências nesse novo dito, de certo modo promovendo avaliações (implícitas ou explícitas).

Os verbos empregados para citar fontes promovem, segundo Marcuschi (1991), a construção de um campo dialógico no texto, uma vez que a carga semântica das proposições está atrelada aos propósitos de quem informa ou de quem defendem um ponto de vista. Com base nesse pressuposto, Marcuschi (1991) categorizou sete classes gerais de funções organizadoras que dessem conta da carga semântica dos verbos de dizer introdutórios de opinião. Construídas com vistas a analisar tais verbos em notícias da mídia, essas classes passaram a ser empregadas em estudos de vários gêneros no Brasil, tal a sua funcionalidade e importância para as pesquisas em análise de discurso.

Para realizar esse trabalho, Marcuschi (1991) partiu da premissa de que há dois tipos de discurso a se considerar: o discurso do poder e o discurso de populares. O discurso de poder é uma categoria que envolve a produção discursiva nas esferas oficial, paraoficial e de oposição. Os verbos que a introduzem encapsulam o ato avaliativo dos produtores. Já o discurso de populares abrange a produção discursiva de pessoas mais comuns da sociedade, cujas opiniões são apresentadas com um número muito reduzido de verbos que exprimem avaliação, por exemplo, verbos como *o dizer* e *o contar*.

Aos verbos constantes nas sete classes, Marcuschi (1991) denominou-os *parafraseantes sintéticos*, nome que justificou pela interferência retórica ou avaliativa que promovemos ao introduzir o dizer de outrem em nosso discurso (Quadro 1).

Quadro 1 - Funções organizadoras dos verbos introdutores de opinião

Funções Organizadoras	Exemplos
Verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas	declarar, afirmar, confirmar, comunicar, anunciar, informar, assegurar
Verbos indicadores de força do argumento	ressaltar, acentuar, enfatizar, frisar, sublinhar, destacar, garantir
Verbos indicadores de emocionalidade circunstancial	desabafar, esbravejar, ironizar, gritar, vociferar, apelar
Verbos indicadores da provisoriedade do argumento	achar, julgar, imaginar, acreditar, pensar
Verbos organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso	prosseguir, concluir, acrescentar, iniciar, introduzir, inferir, continuar, explicar, finalizar
Verbos indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos	reafirmar, discordar, defender, comentar, reiterar, negar, temer, apartear, revidar, retrucar, indagar, reconhecer, reconsiderar, reagir
Verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido	advertir, censurar, sugerir, aconselhar, criticar, enaltecer, elogiar, prometer, condenar, desaprovar, censurar, incentivar, exortar, admoestar

Fonte: Adaptado de Marcuschi (1991, p. 89)

A primeira categoria - verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas – tem como exemplos os verbos *declarar*, *afirmar*, *comunicar*, *anunciar*, *informar*, *assegurar* e *confirmar*. Como são verbos característicos do discurso midiático, representam as falas de autoridades que, normalmente, adotam posições mais objetivas e de acordo com seus cargos oficiais. É o caso de *declarar* (exemplo 1).

1	A própria Dilma, em sua persistente tentativa de evitar o impeachment, declarou em entrevista a uma rádio gaúcha: “Fica cada vez mais claro que este processo não tem base legal, não tem fundamentação”.	E#2.EST ¹
---	--	----------------------

A segunda categoria - verbos indicadores de força do argumento – está representada pelos verbos *ressaltar*, *acentuar*, *frisar*, *sublinhar*, *destacar*, *garantir* e *enfatizar*, que contribuem, em certa medida, para destacar o argumento no texto, o que é o caso do exemplo 2.

2	E de mais a mais, como ressaltou o deputado Miro Teixeira (Rede-RJ) à Globonews, na própria quinta à noite, depois da vitória do voto de Teori Zavascki contra Cunha, a decisão do Supremo não retroage.	AO#1.DK
---	---	---------

Verbos indicadores de emocionalidade circunstancial é o nome dado à terceira categoria, em que sentimentos do autor interferem no relato do dito por outrem. São exemplos: *desabafar*, *esbravejar*, *ironizar*, *gritar*, *vociferar* e *apelar*. Em nosso *corpus* encontramos a seguinte passagem (exemplo 3):

3	E o PT a gritar por aí que o processo de <i>impeachment</i> foi de fato uma tentativa de golpe barrada a tempo pela Justiça.	AO#5.RN
---	---	---------

A quarta categoria, os verbos indicadores da provisoriedade do argumento, é constituída por processos de cognição, em que o autor *pensa*, *acha*,

julga, imagina ou *acredita*, mas não tem certeza quanto a seu posicionamento. Normalmente, em textos opinativos, introduzem um contra-argumento.

4	O governo chegou a imaginar que o relatório favorável ao julgamento seria aprovado com 60 votos.	AO#1.DK
---	---	---------

A quinta categoria - verbos organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso – refere-se a verbos sequenciadores do discurso, uma vez que fazem o discurso progredir. São exemplos *prosseguir, concluir, acrescentar, iniciar, introduzir, inferir, continuar, e finalizar* (5).

5	Finalizando , Dilma explica para a massa ignara como funciona a nossa democracia republicana!	CA#2.JOR
---	--	----------

Verbos indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos representam a sexta categoria. São verbos com que o autor interpreta a voz não autoral como reafirmadora ou contestadora de posições contrárias ou virtualmente passíveis de discussão. Fazem parte desta categoria *reafirmar, discordar, defender, comentar, reiterar, negar, temer, admitir, apartear, revidar, retrucar, responder, indagar, reconhecer, reconsiderar, reagir*, como é o caso de (6).

6	Já são dois ministros, Gilmar Mendes e Celso de Mello, a discordarem publicamente da decisão do Senado, sob o comando de ministro Ricardo Lewandowski, de fatiar a votação do processo de impeachment da ex-presidente Dilma.	AO#1.DK
---	--	---------

Por fim, a sétima categoria, verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso

referido, representa a força que as orações produzidas têm durante o ato de fala: *advertir, censurar, sugerir, aconselhar, criticar, enaltecer, elogiar, prometer, condenar, desaprovar, incentivar, exortar, admoestar* (7).

7	No ensaio do discurso pós-impeachment, que vazou na semana passada, Temer propõe “um governo de salvação nacional” e adverte que haverá sacrifícios.	AO#1.DK
---	---	---------

Marcuschi (1991, p. 89) reitera que os parafraseantes sintéticos exercem, “a par de uma atividade sobre o dito, também uma função no texto enquanto estruturam a argumentação”. Para isso, buscamos apresentar, na seção a seguir, uma outra perspectiva, a fim de posteriormente fazermos o pareamento entre as duas perspectivas.

A abordagem de Michael Halliday e de Christian Matthiessen

As investigações de Halliday e Matthiessen (2004; 2014) acerca da oração situam-se na abordagem teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Para Halliday e Matthiessen (2004; 2014), a unidade de análise é a oração e nela há três elementos que a constituem: os processos (os verbos), os participantes (os nomes e os pronomes) e as circunstâncias (os advérbios). Seis processos podem representar a experiência humana e fazer parte de qualquer oração: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Neste artigo, enfocamos apenas os processos verbais, tendo em vista nosso objetivo atual.

Em língua portuguesa, podemos citar alguns trabalhos anteriores que se dedicaram a descrever os processos verbais. Cruz (2003) examinou os verbos de elocução presentes na obra “Harry Potter and the Chamber os Secrets” nas versões em

inglês e português, a fim de determinar padrões de textualização; Fuzer (2008) examinou os processos verbais específicos do sistema de gêneros em autos de um processo penal; Barbara e Macêdo (2010) descreveram padrões de realização da mensagem em artigos de revistas do Scielo Brasil, Marcuzzo (2011) analisou discursos de popularização da ciência; Motta-Roth e Lovato (2011) pesquisaram, por meio de processos verbais, envolvimento, distanciamento e recurso de autoridade em notícias pertencentes ao campo científico, tendo em vista a recontextualização de vozes; Cabral e Barbara (2012) analisaram o emprego de cinco principais processos verbais no discurso jornalístico em língua portuguesa em que há o depoimento de fontes externas e, por fim, Silva, Pinton e Stefanello (2018) mapearam os verbos que realizam processos verbais em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino fundamental, a fim de verificar em que medida esses processos encapsulam força argumentativa para defender uma tese.

Em língua inglesa, dá-se destaque aos trabalhos de Halliday e Matthiessen (2004; 2014) sobre os processos verbais na gramática sistêmico-funcional, a Thompson e YeYiYun (1991) acerca da avaliação utilizada pelos verbos de relato

utilizados no discurso acadêmico, a Hunston (1995) e a Caldas-Coulthard (1994) sobre verbos de atribuição, estes no discurso jornalístico. Há que citar também uma longa lista de estudos em inglês, português e espanhol desenvolvidos no âmbito do Projeto SAL desenvolvido em parceria entre Brasil, Argentina, Colômbia, México e Hong Kong nos anos de 2008 a 2016 (MATTHIESSEN; BARBARA; TERUYA, 2008).

Os processos verbais constituem uma categoria que inclui não só diferentes modos de dizer, mas também traços semânticos adicionais que instrumentalizam o que se diz. São eles o núcleo de uma oração verbal que representa a experiência de uma elocução proferida. Para Halliday e Matthiessen (2014), há dois tipos principais de processos verbais: os de atividade e os de semiose. Processos de atividade são aqueles que representam a primeira ordem da experiência, por exemplo, as atividades de *falar*, *conversar*, *elogiar* e *criticar*. Já os processos verbais de semiose são aqueles que podem representar uma segunda ordem da experiência, ou seja, são processos que se localizam no plano do conteúdo. O Quadro 2 apresenta exemplos de processos verbais na concepção hallidayana.

Quadro 2 – Exemplos de processos verbais

Tipos		Exemplos
	Fala	<i>falar, conversar</i>
Atividade	Alvo	<i>elogiar, insultar, abusar, caluniar, lisonjear, criticar, culpar, repreender</i>
Semiose ²	Neutro	<i>dizer, contar</i>
	Indicação	<i>Contar (a alguém algo), relatar, anunciar, informar, explicar, provar, convencer (de que), persuadir (alguém de algo), prometer (que)</i>
		<i>perguntar (a alguém se), interrogar, indagar(-se)</i>
Comando		<i>dizer (a alguém para fazer algo), inquirir (alguém a fazer algo), ordenar, mandar, exigir, prometer, ameaçar, persuadir (alguém a fazer algo), convencer (alguém a fazer algo), suplicar, implorar, rogar</i>

Fonte: FUZER; CABRAL, 2014, p. 72 (traduzido e adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 255)

Os processos verbais de atividade podem indicar um ato de fala *per se* como *falar* e *conversar*, ou mesmo um ato direcionado a um Receptor específico. Fazem parte desse segundo subgrupo *elogiar*, *insultar*, *abusar*, *caluniar*, *lisonjear*, *criticar*, *culpar* e *repreender*, dentre outros. As passagens (8) e (9) exemplificam respectivamente os processos de fala e de alvo.

8	Por isso, confia: “Não só tenho esperança, como tenho sistematicamente feito tratativas nesta direção, conversando com senadores”.	AO#1.DK
---	---	---------

9	Sem falar do incômodo da convivência mesmo que a distância com uma presidente que o critica duramente e todos os dias.	AO#3.RN
---	---	---------

Já os processos de semiose permitem a presença de um dito ou de uma projeção (a presença de discurso direto – DD – ou de discurso indireto – DI). Os processos de semiose podem ser enquadrados em três categorias: (a) neutros, (b) de indicação, (c) de comando.

Os autores apresentam como processos neutros *dizer* e *contar*. Esses processos são considerados neutros, uma vez que parecem não possuir carga semântica avaliativa, e se situarem no centro de um *continuum* que pode se estender, com outras lexicalizações, tanto para o polo negativo quanto para o polo positivo. O excerto (10), retirado de nosso *corpus*, constitui um exemplo da busca de neutralidade do articulista ao inserir uma voz externa em seu texto.

10	[...] a Constituição diz em seus artigos 51 e 52 que compete privativamente à Câmara autorizar a instauração do processo e atribui competência privativa ao Senado para processar ou julgar presidente e vice-presidente nos crimes de responsabilidade.	AO#5DK
----	---	--------

Para os processos verbais de indicação, os autores citam *contar* (*a alguém algo*), *relatar*, *anunciar*, *informar*, *explicar*, *provar*, *convencer* (*de que*), *persuadir* (*alguém de algo*), *prometer* (*que*), dentre outros. Notemos que, neste grupo, sempre há um Receptor (mesmo implícito), alguém a quem o ato de dizer é dirigido (exemplo 11).

11	Foi explícito [José Eduardo Cardozo], ainda, ao anunciar que sempre recorrerá ao Supremo ao detectar o que considere atropelo de direitos na tramitação do impeachment.	E#1.GLO
----	--	---------

Também fazem parte desse grupo os verbos de comando, aqueles que demandam a solicitação de bens e serviços a outrem: *dizer* (*a alguém para fazer algo*), *inquirir* (*alguém a fazer algo*), *ordenar*, *mandar*, *exigir*, *prometer*, *ameaçar*, *persuadir* (*alguém a fazer algo*), *convencer* (*alguém a fazer algo*), *suplicar*, *implorar*, *rogar*.

12	Em contraponto, setores expressivos da população brasileira exigem a saída da presidente, tanto pelo mau governo que vem realizando quanto pela crise econômica e pelo escândalo de corrupção investigado pela Operação Lava-Jato.	AO#1.DK
----	---	---------

A seguir, apresentamos o percurso metodológico que cumprimos para realizar a pesquisa que ora propusemos.

Percurso metodológico

Para a constituição do *corpus*, selecionamos 45 textos publicados em 2016 na mídia brasileira³. Os textos foram organizados em três grupos: 15 editoriais de três jornais (Estadão - EST, Globo - GLO e Zero Hora - ZH), 15 artigos de opinião de colunistas bastante prestigiados dos mesmos

³ Agradecemos a Glívia Guimarães Nunes, doutora pela Universidade Federal de Santa Maria, que gentilmente nos cedeu seu *corpus* para a realização desta pesquisa.

jornais (Dora Kramer – DK, Ricardo Noblat - RN e Rosane de Oliveira - RO, respectivamente) e 15 cartas abertas coletadas na internet (5 de jornalistas – JOR, 5 advindas do meio acadêmico – MCA e 5 produzidas em outros ambientes – AO). Cada um dos textos recebeu um código identificador, que foi composto da seguinte maneira: para o gênero, empregamos as iniciais AO para “artigo de opinião”, E para “editorial” e CA para “carta aberta”. A seguir, empregamos o símbolo # com algarismos arábicos referentes ao número que cada texto recebeu no *corpus*.

O Quadro 3 apresenta os textos que compõem o *corpus* de análise.

Quadro 3 – Textos que constituem o *corpus*

ARTIGOS DE OPINIÃO		
Artigo	Título	Data
AO#1.DK	Golpear não é preciso	02/04/2016
AO#2.DK	Último tango de uma nota só	07/05/2016
AO#3.DK	Lé com cré	08/06/2016
AO#4.DK	Cena de cinema	28/08/2016
AO#5.DK	Depois da queda	31/08/2016
AO#1.RN	O PT e o governo legitimaram “o golpe”. Ou melhor: o impeachment	05/04/2016
AO#2.RN	As armas de Dilma para escapar da degola	19/04/2016
AO#3.RN	Sem pressa para julgar Dilma	23/06/2016
AO#4.RN	O impeachment de Dilma está consumado	10/08/2016
AO#5.RN	O Senado e Lewandowski mandaram às favas todos os escrúpulos	02/09/2016
AO#1.RO	Defesa para cumprir formalidade	04/04/2016
AO#2.RO	Não é pelas pedaladas	14/04/2016
AO#3.RO	Dilma perde batalha decisiva	17/04/2016
AO#4.RO	Dilma frustra críticos e desagrada aliados	22/04/2016
AO#5.RO	Senado decreta a morte política de Dilma Rousseff	31/08/2016

EDITORIAIS		
Editorial	Título	Data
E#1.EST	Impeachment é o melhor caminho	07/06/2016
E#2.EST	Um tiro pela culatra	29/06/2016
E#3.EST	O impeachment a um passo	09/08/2016
E#4.EST	Os imorais	28/08/2016
E#5.EST	O desfecho do impeachment	01/09/2016

E#1.GLO	Tempo do impeachment corre contra o país	06/04/2016
E#2.GLO	Não vai mesmo ter golpe	17/04/2016
E#3.GLO	Teses pelo impeachment se consolidam	07/05/2016
E#4.GLO	Impeachment mostra que Brasil não é Venezuela	15/05/2016
E#5.GLO	Não faltam provas para o impeachment de Dilma	25/08/2016
E#1.ZH	O lado certo da história	19/04/2016
E#2.ZH	O desafio do impeachment	11/05/2016
E#3.ZH	A conta do impeachment	28/06/2016
E#4.ZH	Sessão para a história	29/08/2016
E#5.ZH	Nova etapa	31/08/2016

CARTAS ABERTAS				
Código	Autor	Destinatário	Data	Meio de divulgação
CA#1.JOR	Liege Albuquerque e Patrícia Paixão	Dilma Rousseff	22/04/2016	Página da organização Jornalistas livres, no Facebook
CA#2.JOR	O Sul	Dilma Rousseff	02/04/2016	Página do jornal O Sul
CA#3.JOR	Mino Carta	Dilma Rousseff	13/06/2016	Página da revista Carta Capital
CA#4.JOR	Paulo Nogueira	Dilma Rousseff	13/06/2016	Página do Diário do Centro do Mundo
CA#5.JOR	Jeferson Miola	Juízes do Supremo Tribunal Federal	12/09/2016	Página do jornal digital Brasil 247
CA#1.MCA	Professores de Direito da UnB	sociedade brasileira	26/03/2016	Blog Democracia e conjuntura
CA#2.MCA	Alunos, ex-alunos e professores da UFRGS	Dilma Rousseff	04/04/2016	Página impeachmentufrgs.wordpress.com
CA#3.MCA	Luís Fernando Bulhões Figueira	Dilma Rousseff	16/04/2016	Blog Socialistalivre
CA#4.MCA	Comunidade universitária da UFPB	Dilma Rousseff	06/05/2016	Página da UFPB
CA#5.MCA	Hebe Mattos	Dilma Rousseff	06/05/2016	Blog Conversa de historiadoras
CA#1.OA	Artistas e profissionais das Artes Visuais	Juízes do Supremo Tribunal Federal	25/03/2016	Página AVAAZ
CA#2.OA	Leonardo Isaac Yarochevsky	sociedade brasileira	27/03/2016	Página Empório do direito
CA#3.OA	Dilma Rousseff	Senado e povo brasileiro	16/08/2016	Página Dilma.com.br
CA#4.OA	Médicos pela democracia	Senadores e senadoras	24/08/2016	Página Médicos pela Democracia, no Facebook
CA#5.OA	Letícia Sabatella	Dilma Rousseff	30/08/2016	Blog ONDDA

Fonte: Dados da pesquisa

Uma vez constituído o *corpus*, os textos foram salvos em .txt e submetidos ao Programa computacional WordSmith Tools 6.0 (SCOTT, 2012), por meio do qual obtivemos os dados expostos no Quadro 4.

Quadro 4 – Quantitativo do *corpus*

Número de textos	45
Número total de palavras do <i>corpus</i>	25.431
Número de <i>tokens</i> ³ utilizados na <i>Word-List</i>	25.194
Número de <i>types</i> ⁴ (palavras distintas)	5.352
Número de processos verbais encontrados (<i>tokens</i>)	313
Número de processos verbais encontrados (<i>types</i>)	84
TTR ⁵	21,24

Fonte: Dados da pesquisa

Submetidos os textos à ferramenta WordList, identificamos 78 verbos introdutores de vozes externas no *corpus* analisado, sendo eliminados aqueles que apresentavam outros significados que não fossem referentes ao processo de *dizer* nos textos. Não foram consideradas fragmentos em primeira pessoa do singular e do plural nem fragmentos do tipo *diz respeito a, quer dizer* (no sentido de *significar*).

O Quadro 4 apresenta os quantitativos dos verbos identificados no *corpus*.

Quadro 4 – Total de *tokens* analisados

Verbos	Tokens	Verbos	Tokens	Verbos	Tokens
acusar	6	convidar	3	observar	2
admitir	2	convocar	6	pedir	2
admoestar	1	declarar	10	permitir	2
advertir	2	decretar	2	pontuar	1
afirmar	3	defender	22	prever	2
alegar	2	denunciar	11	proibir	1
alertar	1	desmentir	4	propor	2
anunciar	7	destacar	3	provocar	2
apelar	1	discordar	1	queixar	1
apontar	1	discursar	1	questionar	1
aprovar	2	discutir	1	reafirmar	4
assegurar	3	ditar	1	recomendar	3
assumir	5	divulgar	2	recusar	3
atestar	1	dizer	34	reescrever	4
autorizar	2	explicar	5	reforçar	3
chamar	15	explicitar	1	relatar	1
citar	3	expor	4	renegar	1
conclamar	2	expressar	4	repetir	4
concluir	2	falar	12	repudiar	3
concordar	2	garantir	4	responder	9
condenar	4	gritar	2	ressaltar	1
confirmar	9	indicar	5	revelar	1
consolar	2	insistir	3	sustentar	2
consultar	2	invocar	1	tergiversar	1
contar	23	manifestar	5	testemunhar	1
conversar	1	negar	3	votar	1
Subtotal	105		150		58
TOTAL	313				

Marcuschi (1991) aponta, como introdutores de vozes no discurso, verbos indicadores da provisoriedade do argumento, a exemplo de *achar, julgar, imaginar, acreditar e pensar*. Para Halliday e Matthiessen (2004; 2014), esses processos **são considerados mentais e não, verbais**. Buscamos esses verbos no *corpus* e encontramos os 6 que constam no Quadro 5.

Quadro 5 – Total de *tokens* analisados

Verbos	Tokens	Verbos	Tokens	Verbos	Tokens
achar	3	imaginar	15	lembrar	2
acreditar	16	julgar	38	pensar	12
Subtotal	19		53		14
TOTAL	86				

Fonte: Dados da pesquisa

Somando os 78 processos listados no Quadro 4 aos 6 listados no Quadro 5, encontramos um total de 84 processos diferentes em diferentes formas que fazem parte do *corpus* investigado.

Dando prosseguimento a nosso estudo, o próximo passo foi analisar e comparar as ocorrências de indicação de vozes externas tanto sob as perspectivas de Luís Antonio Marcuschi quanto da de Halliday e Matthiessen, buscando pontos de contato e também de divergência em que os 84 processos encontrados ocorrem, o que apresentamos na seção a seguir. Esse sistema permitiu-nos verificar as ações e atividades humanas que estavam sendo expressas no discurso.

Análise e discussão

Como já informado na seção da metodologia, não foram considerados os processos verbais em primeira pessoa do singular ou do plural, por não constituírem vozes externas ao discurso autoral.

As vozes não autoral incluídas nas teses são as de juízes, a da (ex-)presidente (Dilma) (Rousseff), do Supremo, do Senado, dos políticos, dos sindicatos, do governo, de seus algozes, do pronome *se*, de pronomes referenciais e de grupos nominais indicadores de semioses (do texto, da nota, da Constituição), além de variações.

A seguir, passamos a cotejar as categorias de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004; 2014) com as de Marcuschi (1991).

Verbos de atividade – Alvo

Esta categoria de processos verbais de atividade – alvo, de Halliday e Matthiessen (2004; 2014), pode ser considerada equivalente aos verbos que Marcuschi (1991) denomina verbos indicadores de emocionalidade circunstancial e verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido (Quadro 6).

Quadro 6 – Processos de atividade - alvo

HALLIDAY; MATTHIESSEN (2004; 2014)			MARCUSCHI (1991)	
Atividade	Alvo	<i>elogiar, insultar, abusar, caluniar, lisonjear, criticar, culpar, repreender</i>	Verbos indicadores de emocionalidade circunstancial	<i>desabafar, esbravejar, ironizar, gritar, vociferar, apelar</i>
			Verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido	<i>advertir, censurar, sugerir, aconselhar, criticar, entecer, elogiar, prometer, condenar, desaprovar, censurar, incentivar, exortar, admoestar</i>

Processos verbais de semiose

Os processos verbais de semiose - indicação, para Halliday e Matthiessen (2004; 2014) são aqueles que aceitam projeções, ou seja, aqueles que permitem que se representem vozes externas em forma de DD ou de DI. A semelhança que encontramos entre esta categoria dos sistemicistas

e as categorias de Marcuschi (1991) referem-se aos verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas, aos verbos indicadores de força do argumento e aos verbos indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos, conforme demonstra o Quadro 7. Notemos que ambos autores usam a denominação “indicação/indicadores”.

Quadro 7 – Processos de semiose

HALLIDAY; MATTHIESSEN (2004; 2014)			MARCUSCHI (1991)	
Semiose	Indicação	<i>Contar (a alguém algo), relatar, anunciar, informar, explicar, provar, convencer (de que), persuadir (alguém de algo), prometer (que)</i>	Verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas	<i>declarar, afirmar, confirmar, -comunicar, anunciar, informar, assegurar</i>
			Verbos indicadores de força do argumento	<i>ressaltar, acentuar, enfatizar, frisar, sublinhar, destacar, garantir</i>
			Verbos indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos	<i>reafirmar, discordar, defender, comentar, reiterar, negar, temer, admitir, apartear, revidar, retrucar, responder, indagar, reconhecer, reconsiderar, reagir</i>

Uma vez que os verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas representam as falas de quem está legitimado para adotar posições contundentes de acordo com seus cargos, isso é realizado por Dizentes que têm por objetivo direcionar seu dizer a um terceiro que é indicado explícita ou implicitamente no discurso (exemplo 13).

13	Aliados do vice confirmam que ele não pretende esperar o julgamento definitivo para afastar os milhares de petistas que ocupam funções de confiança no governo.	AO#1.DK
----	--	---------

Os verbos indicadores da força do argumento são aqueles que têm força argumentativa no discurso e exercem a função de acentuar a tese que está sendo defendida pela voz externa ao discurso do autor. Para isso, é necessário *ênfatizar, frisar, acentuar, destacar* ou *garantir* o dito, na mesma medida (14).

14	Dilma não saiu um milímetro do texto escrito. Significa que pensou cada palavra e fez uma opção por destacar a contribuição brasileira para o Acordo de Paris e reafirmar o compromisso do governo com as metas de redução das emissões de gases que provocam o efeito estufa.	AO#4.RO
----	---	---------

Como verbo indicador de retomada opositiva, organizador dos aspectos conflituosos, também equivalente aos processos de semiose – indicação, apresentamos o exemplo (15), em que *defender* pressupõe acusação anterior da qual a voz externa (Marina da Silva) precisa se defender, já que uma situação de conflito a envolve e lhe demanda uma reação opositiva.

15	Também Marina Silva, em evento da Rede, defendeu a cassação dos mandatos de Dilma e Temer pelo TSE e a eleição presidencial antecipada.	E#1.EST
----	--	---------

Para verbos indicadores da provisoriedade do argumento (*achar, julgar, imaginar, acreditar, pensar*) não encontramos equivalentes, uma vez que não são considerados por Halliday e Matthiessen (2004; 2014) processos verbais.

Inúmeros outros processos verbais foram encontrados no *corpus* analisado, embora não tenham sido contemplados na categorização feita pelos autores. Dada a grande diversidade de verbos introdutórios de vozes externas que a língua portuguesa oferece para constituirmos os discursos, apresentamos, a seguir, uma distribuição dos processos encontrados (Quadro 8).

Quadro 8 – Outros processos verbais no *corpus*

Processos de atividade - alvo	
Verbos indicadores de emocionalidade circunstancial	<i>expressar, consolar, acusar, queixar</i>
Verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido	<i>chamar, consultar, convidar, convocar, discursar, discutir, ditar, divulgar, explicitar, expor, indicar, manifestar, pedir, reescrever, revelar, votar</i>
Processos de semiose – indicação	
Verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas	<i>apontar, assumir, atestar, autorizar, citar, concordar, decretar, invocar, permitir, propor, testemunhar</i>
Verbos indicadores de força do argumento	<i>alegar, alertar, conclamar, pontuar, recomendar, reforçar, sustentar</i>
Verbos indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos	<i>denunciar, desmentir, insistir, proibir, provocar, questionar, recusar, renegar, repelir, repudiar</i>

Observemos alguns exemplos desses processos encontrados no *corpus*.

16	O advogado-geral da União, José Eduardo Cardozo, desde o início decidido a recorrer ao menor pretexto contra o impedimento — é direito seu —, logo afirmou que iria pedir a anulação de todo o processo pelo “desvio de poder” do então presidente da Câmara, Eduardo Cunha, ao acolher o pedido contra a presidente	E#3.GLO
----	---	---------

Em (17), entendemos *pedir* como verbo indicador interpretativo do caráter ilocutivo do discurso, ao mesmo tempo em que supõe a presença de um alvo, já que o pedido necessariamente se dirige a alguém fora do discurso autoral.

17	Senado decreta a morte política de Dilma Rousseff	AO#5.RO
----	--	---------

O título do artigo de opinião número 5 da articulista de Zero Hora emprega o verbo *decretar*. Como indicador de posições oficiais, esse processo é muito empregado na área da legislação, corroborando o discurso do poder que os órgãos oficiais utilizam como prerrogativa dos cargos que ocupam. Somente pessoas legitimadas em funções oficiais podem decretar *impeachment*, intervenções ou mesmo estado de calamidade pública em uma nação.

18	A cada explicação do procurador do TCU junto ao Ministério Público sobre os fundamentos do crime de responsabilidade fiscal do qual Dilma é acusada, seus aliados pontuam que “fica cada vez mais claro”, que a presidente afastada é inocente.	AO#3.DK
----	--	---------

O excerto (19) apresenta um processo interessante—*pontuar*—que busca dar destaque à fala dos aliados de Dilma, que defende a evidente inocência da ex-presidente. Desse modo, entendemos que *pontuar* é um verbo indicador de grande força argumentativa no discurso autoral que recontextualizou a fala dos aliados de Dilma Rousseff.

Também foi encontrado no *corpus* o processo *prever*, que, para Marcuschi (1991), poderia ser categorizado como um verbo indicador da provisoriedade do argumento, como podemos observar em (21).

19	A esse momento dos acontecimentos, vocês já devem saber que nossa Constituição de 1988 prevê impeachment no caso de crime de responsabilidade.	CA#3.MCA
----	---	----------

Prever, em (21), pode ser entendido como *imaginar*, *achar*. Não encontramos no *corpus* exemplos de verbos organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso. Pensamos ser essa categoria mais específica do discurso acadêmico ou do discurso narrativo.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi promover a comparação entre os parafraseantes sintéticos (MARCUSCHI, 1991) e os processos verbais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) acerca do gerenciamento de vozes não autorais em editoriais, cartas abertas e artigos de opinião. A análise realizada no *corpus* demonstrou que os parafraseantes sintéticos estão mais presentes nos artigos de opinião e muito pouco se manifestam nas cartas abertas, haja vista os exemplos apresentados. Uma provável explicação está no movimento heteroglóstico realizado pelo articulista, que busca

solidificar sua argumentação, tendo em vista seu papel de formador de opinião. Já o editorialista, apoiado na ideologia da empresa à qual serve, e o autor da carta aberta, comprometido com a própria opinião, movimentam-se mais monoglossicamente.

A taxonomia dos parafraseantes sintéticos proposta por Marcuschi (1991) é bem mais detalhada em relação à de Halliday e Matthiessen (2004; 2014), embora ambas se equivalham em alguns pontos. Podemos afirmar que os processos de atividade – alvo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) abrangem as categorias dos verbos indicadores de emocionalidade circunstancial e dos verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido. Já os processos de semiose/ indicação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) abrangem os verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas, os verbos indicadores de força do argumento e os verbos indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos.

Não encontramos equivalentes aos processos de comando de Halliday e Matthiessen (2004; 2014) nem equivalentes aos verbos indicadores da provisoriedade do argumento (MARCUSCHI, 1991). Entretanto, a pesquisa nos revelou a genialidade desses dois pesquisadores que, mesmo vivendo em ambientes tão distantes e em contextos tão diferentes, tiveram *insights* muito parecidos quanto aos modos de indicação do discurso de outrem no discurso autoral.

Footnotes

1. A referência a cada texto será explicada na seção Metodologia.

2. Semiose é o processo do uso de uma coisa para representar outra. Processos de semiose podem então ser definidos como aqueles que são usados na mensagem para representar outras

mensagens. É o caso, por exemplo, dos verbos dicendi que, nos relatos e citações, são utilizados para representar o dito de outrem.

3. Token: cada ocorrência de palavra no corpus. Cada vez que uma palavra aparece no corpus, constitui um token, mesmo que ela já tenha aparecido.

4. Type: palavra diferente que aparece no corpus. Cada vez que uma palavra diferente das anteriores aparece no corpus, ela constitui um type.

5. Type/token ratio: é a relação entre o total de palavras do corpus e o total de palavras diferentes.

Referências

BARBARA, L.; MACÊDO, C. Processos verbais em artigos acadêmicos: padrões de realização da mensagem. In BARBARA, L.; MOYANO, E. (Org.). **Textos e linguagem acadêmica: explorações sistêmicas funcionais em espanhol e português**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: four essays**. Austin: University of Texas Press, 1981.

CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. Processos verbais no discurso jornalístico: frequência e organização da mensagem. **D.E.L.T.A.** v. 28, Especial, 2012, p. 581-603.

CALDAS-COULTHARD, C. R. On reporting reporting: the representation of speech in factual and fictional narratives. In: COULTHARD, M. **Advances in written text analysis**. London: Routledge, 1994.

CRUZ, O. S. e S. da. **Harry Potter and the Chamber of Secrets e sua tradução para o português do Brasil: uma análise dos verbos de elocução, com base na linguística sistêmica e nos estudos de corpora**. 2003. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Media Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

- FUZER, C. **Linguagem e representação nos autos de um processo penal**: como operadores do Direito representam atores sociais em um sistema de gêneros. Universidade Federal de Santa Maria. Tese de doutorado. Santa Maria: UFSM, 2008.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.
- HUNSTON, S. A corpus study of some verbs of attribution. **Functions of Language** 2, 2: p. 133 – 158, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. A ação dos verbos introdutórios de opinião. **Intercom**. Rev. Bras. de Com., São Paulo, ano XIV, n. 64, p. 74-92, jan.-jun. 1991.
- MARCUZZO, P. **Ciência em debate?** Uma análise das vozes em notícias de popularização científica. Universidade Federal de Santa Maria. Tese de Doutorado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.
- MARTIN, J.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**. London: Palgrave MacMillan, 2005.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M.; BARBARA, L. TERUYA, K. **Systemics across Languages: Research Network**. São Paulo: PUC, SP, 2008.
- MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. dos S. O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização científica. **Calidoscópico**, v. 9, n. 3, p. 251-268, set/dez 2011.
- NUNES, G. G. **Relações lógico-semânticas na organização sequencial da argumentação em textos**: um estudo sistêmico-funcional. 2017. 176 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.
- SCOTT, M. **Word Smith Tools 6.0**. Oxford University Press, 2012.
- SILVA, C. R.; PINTON, F. M.; STEFANELLO, C. C. O Gerenciamento de vozes em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino fundamental: uma análise dos processos verbais. **PERcursos Linguísticos**, v.8, n. 18, p.201-2016, 2018.
- THOMPSON, G.; YIYUN, Y. Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. **Applied Linguistics**, v. 12, n. 4. Oxford University Press, 1991.

Submissão: 13 de outubro de 2018

Aceite: 20 de outubro de 2018

A complexidade da escrita em contexto multilíngue: metodologias e estratégias do ensino

pg 114-131

Alexandre António Timbane¹
Lucas Pereira dos Santos Souza²

Resumo

A escrita visa registrar a memória das informações e pensamento e nossa vida tem dependido dela. A escrita neutraliza a variação (CAGLIARI, 2002, 2009a,b), não representa a fala (MARCUSCHI, 2001) e segue um Acordo Ortográfico aceito dentro da Comunidade (FARACO, 2012). Sendo a escrita uma modalidade mais importante no mundo moderno questiona-se as razões pelas quais os alunos do 3º ciclo (6º e 7º anos) cometem erros básicos? A formação dos professores é deficiente no ensino da ortografia; a metodologia não permite uma aprendizagem sólida; os principais erros decorrem da influência das diversas línguas bantu. A pesquisa identifica os principais erros e procura formas de melhorar a qualidade da escrita. Para coleta recolheu-se 332 redações de três escolas do 3º ciclo cuja temática era relato da vida. A título de exemplo, o artigo apresenta, analisa uma redação e registra os erros recorrentes. Concluiu-se que os erros resultam da fraca formação dos professores, assim como da metodologia do ensino que não se reinventa e nem diversifica as atividades no ensino da escrita.

Palavras-Chave: Escrita; Português; Ensino; Metodologia.

THE COMPLEXITY OF WRITING IN MULTILINGUAL CONTEXT: TEACHING METHODOLOGIES AND STRATEGIES

Abstract

Writing aims to record the memory of information and thinking and our life has depended on it. The writing neutralizes the variation (CAGLIARI, 2002, 2009a, b), does not represent speech (MARCUSCHI, 2001) and follows an accepted Orthographic Agreement within the Community (FARACO, 2012). Since writing is a more important modality in the modern world, the question is asked why the students of the 3rd cycle (6th and 7th years) make basic errors? The training of teachers is deficient in the teaching of spelling; the methodology does not allow a solid learning process; the main errors stem from the influence of the various Bantu languages. The research identifies major mistakes and looks for ways to improve the quality of writing. For collection 332 essays were collected from three schools of the third cycle whose subject matter was an account of life. As an example, the article presents, analyzes an essay and records recurring errors. It was concluded that the errors are due to the poor teacher training, as

¹ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, Professor do Instituto de Humanidades e Letras, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês. Email: alexandre.timbane@unilab.edu.br

² Graduado no curso de Letras-Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês. Email: luccassouza93@gmail.com

well as the methodology of teaching that does not reinvent itself nor does it diversify the activities in the teaching of writing.

Keywords: Writing; Portuguese; Teaching; Methodology.

Introdução

O ser humano é por natureza um ser comunicativo. A oralidade é a mais antiga se compararmos com a escrita. A oralidade revela como a língua é, no seu uso pragmático real e concreto, pois a língua resulta de uma construção social. Tanto a ‘norma padrão’ quanto a ‘não-padrão’ são geridas por uma gramática que comanda as regras da comunicação em cada situação comunicativa. Com relação à oralidade é difícil saber como os ancestrais falavam no início da humanidade porque não houve registros da fala, mas é certo que as línguas variam e mudam ao longo do tempo. É certo afirmar que a língua oral foi a mais usada em toda a história da humanidade.

Os tempos mudaram, as tecnologias chegaram e hoje somos forçados a escrever mais, quer dizer, não basta falar, é preciso saber converter o que é falado para o escrito. O processo de retextualização, segundo Marcuschi (1997, 2010) é complexo porque faz com que texto oral seja diferente do escrito. As informações orais não têm valor em alguns setores da sociedade e por isso precisam ser convertidas para o escrito. Por ex: na justiça tudo o que é oral (as oitivas, os interrogatórios, os Boletins de Ocorrência, etc.) é retextualizado para a escrita, processo que Marcuschi (2010, p.52) designa por transcodificação. A sociedade nos força a redigir textos para várias situações: declarações, testamentos, atas de reuniões, as avaliações escolares, de concursos, avisos institucionais, leis, decretos, constituições, etc. Isso tudo acontece porque a escrita ganhou uma valorização e por essa razão, a escrita por si só é Lei, porque é regida por um Acordo Ortográfico.

Para orientar o debate precisamos compreender que existe uma escrita formal e outra informal. Por exemplo, numa mensagem de *Facebook* ou de *Whatsapp* pode-se escrever “**N te kero +**” para informar “Não te quero mais”. Mas em uma prova de ENEM ou de vestibular essa forma de escrita não serve e pode surtir numa punição: reprovação ou desconto na pontuação. Na oralidade (na comunicação informal) pode-se falar “Nóis vai simhora”. É aceitável naquele contexto e não está errado. Essa mesma construção sintática já não é aceitável numa redação de ENEM, por exemplo em que se usa a norma-padrão. O que se deve discutir na educação formal é mostrar que tanto a norma padrão, quanto a não-padrão não estão erradas, mas cada uma tem o seu espaço de uso.

Sendo a escrita uma modalidade de comunicação mais importante no mundo moderno questiona-se as razões pelas quais os alunos do ensino fundamental (6º e 7º anos) ainda cometem erros elementares que já deveriam ter sido assimilados nos anos anteriores? Daí se levantam as seguintes hipóteses: A formação dos professores das séries iniciais não é suficiente para lidar com o ensino da ortografia; a metodologia do ensino não permite uma aprendizagem sólida da escrita; os principais erros ocorrem devido à influência das diversas línguas moçambicanas.

A pesquisa visa conhecer os principais erros cometidos pelos alunos do ensino primário (fundamental, no Brasil). Especificamente, a pesquisa visou identificar os principais erros; explicar as razões que participam no cometimento de erros; enumerar caminhos para a correção dos erros ortográficos e sugerir formas psico-pedagógicas para melhorar a qualidade de ensino nas escolas primárias (fundamentais) moçambicanas. O problema da escrita é muito sério porque “as pessoas saem da escola traumatizadas com o mistério da grafia das palavras e com pavor do fantasma da avaliação que podem encontrar em qualquer um

que vá ler o que elas escrevem” (CAGLIARI, 2008, p.78). A escrita classifica cidadãos em analfabetos *versus* letrados chegando a bloquear, a punir e a segregar uma vez que inibe o progresso acadêmico condenando os sonhos dos candidatos ao ensino superior. Quantas vezes os sonhos de um bom curso superior ficaram frustradas só porque não escreveu bem a redação no ENEM ou vestibular?

A escola ensina que se deve ter vergonha do erro da escrita (CAGLIARI, 2009b) e assim prepara os cidadãos para que se sintam psicologicamente derrotados quando cometem erros ortográficos, como se a escrita fosse natural ao ser humano. É preciso compreender que a escrita é aprendida. A aprendizagem da escrita é progressiva, gradual e depende da capacidade intelectual de cada indivíduo. A pesquisa chama atenção aos professores (do ensino fundamental, médio e superior) na necessidade de tomada de consciência sobre a metodologia do ensino da escrita utilizada em sala de aula porque se for mal implementada ou se implementada com deficiência pode provocar insucesso escolar em todas as etapas da formação incluindo no desempenho profissional.

Outra questão que merece apontamento nesta introdução é relativa à gratuidade do ensino. A educação formal é gerida pelo Estado e vai do ensino primário (fundamental) ao superior. O ensino é “**gratuito**” e obrigatório do 1º ao 9º ano apenas. Destaca-se a palavra **gratuito** porque a ação não é real, pois os pais e responsáveis pela educação ainda compram os manuais escolares (porque os materiais enviados pelo Governo não chegam para todos os alunos), contribuem em dinheiro para pagar o salário do guarda, custeiam o transporte dos alunos de casa para a escola e vice-versa (porque não há transporte escolar público e gratuito), para além da inexistência do lanche escolar (merenda escolar).

O Governo de Moçambique não assume a educação infantil, o que significa que este

ensino é gerido pelas instituições privadas. Para compreender a problemática da educação infantil em Moçambique basta consultar dois documentos importantes: O primeiro foi elaborado pelo “Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos - fase 02” (FRANCISCO, 2015) e o segundo pelo Ministério da Educação que aborda sobre a “Estratégia do desenvolvimento integrado da criança em idade pré-escolar” (MOÇAMBIQUE, 2012, p.13 e 14). Na leitura dos documentos fica clara a ideia de que a educação infantil só é supervisionada pelo Estado, mas pertence às instituições privadas e às comunidades sendo, assim, na prática não é gratuita.

As escolas de educação especial localizam-se nas grandes cidades e não conseguem atender a maioria da população que se localiza nas zonas suburbanas e rurais. Atualmente, a formação de professores é feita pelos institutos de magistério primários (que formam professores para o ensino primário) e universidades (que formam professores para o ensino secundário geral, médio e superior). O ingresso ao curso de magistério primário é a 10ª classe. Um estudo do ‘Fundo das Nações Unidas para a Infância’ (UNICEF-MOÇAMBIQUE, 2015) apontou alguns fatores que contribuem para o fraco ensino em Moçambique: a pobreza (porque o aluno prefere ajudar os pais na busca do sustento do que ir à escola), normas socioculturais (os casamentos prematuros e a gravidez precoce), a distância de casa para a escola (que chega a 15 km ou mais nas zonas rurais), a falta de espaços escolares seguros (salas-árvore³), salas superlotadas (de 60 a 80 alunos por turma), a insuficiência de professores (1 professor para 2 ou 3 turmas) e a inexistência de materiais didáticos.

O sistema colonial deixou uma herança preconceituosa no seio dos moçambicanos ao definir as línguas africanas como ‘dialetos’. Sendo

3 É uma sala de aula improvisada debaixo de uma árvore, sem carteiras, ao ar livre.

‘dialetos’, poucos pais/mães ensinam ‘dialeto’ aos seus filhos e preferem ensinar a língua portuguesa. Na sociedade moçambicana reina o mito segundo o qual, o domínio do português é meio para ascensão social (BAGNO, 2015). Essa ideia não corresponde à verdade, porque se o domínio de português fosse condição para a ascensão econômica, então todos cidadãos da lusofonia que falam português como língua materna seriam ricos. Esse preconceito linguístico se junta aos outros 7 apresentados e rebatidos por Bagno (2015). O preconceito linguístico resulta do fraco conhecimento sobre as variedades, variantes e sotaques do português na lusofonia. Portanto, não é em Lisboa onde se fala melhor português. Assim, os moçambicanos precisam compreender que a norma-padrão é usada em situações específicas da nossa vida e que esta não pode servir de instrumento de humilhação e segregação.

O artigo está organizado da seguinte forma: a primeira seção apresenta as características sociolinguísticas de Moçambique apontando o lugar que cada língua ocupa na sociedade. A segunda seção argumenta sobre a complexidade da escrita mostrando a sua artificialidade que se inclina para norma-padrão. Sendo assim não é aceitável obrigar que todo falante saiba escrever porque se assim fosse útil, as línguas ágrafas (africanas e indígenas brasileiras) não teriam resistido por séculos ao longo da história da humanidade. O ser humano precisa da modalidade escrita em contextos especiais e restritos do seu cotidiano. Tentaremos mostrar que nenhuma língua pode existir sem que se tenha alguma estrutura organizacional memorizada pela comunidade linguística. Existem regras convencionadas pela sociedade e existem regras convencionadas pela política linguística- a norma padrão (que por sinal não é língua materna de ninguém). A terceira seção faz uma análise sobre as leis de base e os programas de ensino do 6º e 7º ano em Moçambique. É importante analisar esses

documentos porque guiam o trabalho docente e na quarta dedica-se à metodologia partindo da análise de redações dos alunos de três escolas da Cidade da Matola. O artigo termina fazendo apontamentos metodológicos que contribuem para a mudança metodológica no ensino permitindo que a produção escrita seja eficaz. Para além disso, apresentam-se algumas considerações finais e referências.

Questões de multilinguismo em Moçambique

Diz-se que um povo é multilíngue quando os seus falantes dominam várias línguas. O domínio é abstrato e em algum momento é imensurável. Não existe um instrumento que possa avaliar com precisão os conhecimentos que o indivíduo possui de uma dada língua. Conhecer uma língua não é apenas enumerar as regras da gramática, mas sim, saber usá-las em contexto sociocultural e real da comunicação. As línguas foram criadas para serem faladas e não escritas. A escrita chegou muito mais tarde com objetivos bem diferentes da comunicação oral. Por isso Cagliari (2008; 2009a) chama atenção ao fato de que a escrita não representa a fala e ela neutraliza a variação. Qualquer tentativa de transcrever fielmente a oralidade redundará num fracasso, porque a escrita não é uma transcrição, mas sim segue princípios e regras aceites pela ortografia. É a ortografia que define o que é uma letra e quais os processos de ligação entre elas. Sendo uma Lei, a ortografia estabelece uma única forma de escrever uma palavra. Por essa razão, a junção de sons do alfabeto não reflete exatamente como é a língua oral. Só para ilustrar, letras diferentes representam um só som: **qu**, **k** e **c** representam /k/. Ex. **quilo**, **karaté**, **casa**. A nível fonético temos a mesma realização e a escrita diferenciada.

Há quatro competências que podem ser adquiridas/aprendidas numa língua: a) competência de expressão oral; b) competência de compreensão

oral; c) competência de expressão escrita e d) competência de compreensão escrita. Dependendo do interesse do indivíduo pode-se dominar uma ou duas competências e há quem consiga todas competências. Por exemplo, os estudantes universitários têm-se preocupado em dominar as competências de expressão e compreensão escrita em língua estrangeira enquanto um turista se preocuparia mais com o domínio da expressão e compreensão oral. O ideal (para o âmbito acadêmico) seria o domínio das quatro competências. Tanto a modalidade oral quanto a escrita exigem empenho do aluno.

Saber uma língua é “dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a língua segue” (POSSENTI, 1996, p.80). Os argumentos deixam clara a ideia de que a competência de uma língua não pode ser medida com nenhum instrumento. Existe uma unanimidade na ideia de que o indivíduo precisa comunicar de maneira que consiga estabelecer uma intercompreensão com o seu interlocutor. Uma vez que no território moçambicano convivem cerca de vinte línguas do grupo bantu pode-se considerar o país como multilíngue. Desta forma, os moçambicanos falam as línguas cinyanja, cisenga, cinyungwé, cisena, ciwutee, cimanyika, cindau, cibarwe, kiswahili, kimwani, shimakonde, ciyao, emakhuwa, ekoti, elomwé, echuwabo, citshwa, gitonga, cicopi, xirhonga, xiChangana, ciswati, xizulu (TIMBANE, 2014). Nestas línguas, se integra a língua moçambicana de sinais e a única língua oficial - o português, língua de origem europeia que é, desde já, uma língua moçambicana. Em algumas línguas africanas há inteligibilidade, mas em outras não há. Um falante de xichangana percebe perfeitamente (e sem necessidade de tradutor ou intérprete) um falante de xironga e xitswa. São três línguas inteligíveis até porque fazem parte do grupo Tsonga. Essa inteligibilidade é tão profunda que

até fica difícil diferenciar as três línguas como línguas diferentes. O sotaque e o léxico são os mais evidentes. Por exemplo: Para a palavra “arroz”, um falante de xichangana dirá *mpungá*, o de xironga dirá *nholozwana* e em xitswa *maroja*. Mas o funcionamento da gramática é a mesma. Para a palavra “casa”, o falante de xichangana dirá *munti* e o do xironga dirá *n'dangu*. A estrutura funcional das línguas bantu moçambicanas influencia na escrita do português em Moçambique. Veremos esta questão mais adiante.

O número de falantes de português como língua materna iniciou com 1,2% (em 1980) para 6,5% (em 1997), e depois para 10,7% (em 2007) segundo Instituto Nacional de Estatística (INE). Contrariamente a essa tendência, o número de falantes das línguas moçambicanas desceu de 98,8% (em 1980) para 93,5% (em 1997) e para 89,3% (em 2007) (TIMBANE, 2013). Em Moçambique se fala cerca de 20 línguas. As línguas maternas mais faladas em Moçambique são: “o eMakhuwa (26,3%), o xiChangana (11,4%), português (10,8%), o ciSena (7,8%) (TIMBANE, 2015). Segundo dados do Recenseamento Geral da População (2007), assume-se que a LP é falada por 50,3% da população como língua segunda e por 10,7% como língua materna. Portanto, está clara a ideia de que Moçambique não é monolíngue porque coabitam no mesmo espaço geográfico as línguas do grupo bantu e o português. Para além destas línguas africanas, Moçambique conta com cinco línguas de origem asiática: gujarate, memane, hindu, urdo e o árabe faladas por comunidades asiáticas radicadas no país e pela comunidade islã e muçulmana enraizada principalmente na região norte de Moçambique (TIMBANE, 2018).

Sabe-se que a língua é um dos instrumentos de comunicação e é com ela que se interpreta o mundo e se estabelecem relações de todo tipo entre os seres humanos. A língua sendo uma entidade

abstrata é compartilhada por humanos visto que possuem o gene FOXP2⁴ que desempenha um papel central na organização e desenvolvimento do aparelho vocalizador e da faculdade da linguagem (VIEIRA, 2010; KENEDY, 2009; FONTENARI, 2009). Para Coseriu (1979, p. 32), a “língua pertence ao indivíduo e, ao mesmo tempo, à sua comunidade, e no próprio indivíduo se apresenta como alteridade, como algo que pertence também a outros”.

As línguas bantu moçambicanas tinham condições linguísticas plenas para serem oficiais, pois são línguas completas, porém, a aceitação do português como a única língua oficial foi resultado da política linguística adotada pelo Governo independentista do partido FRELIMO e não da incapacidade linguística das línguas africanas. Diante da mistura e convivência entre o português e as línguas autóctones faladas em Moçambique surgiu o português moçambicano. Significa que o português em Moçambique passou por um processo de **nativização** que condicionou a sua transformação estrutural e, sobretudo, sócio-simbólica (FIRMINO, 1998).

A artificialidade da língua escrita versus norma padrão

Segundo Teyssier (2014) a língua portuguesa provem do latim vulgar que se transformou em galego-português ou galaico-português para efetivamente se auto afirmar com português no séc. XIII. Nesse período histórico a língua sofreu influências fonéticas, lexicais, recebeu neologismos de todo tipo, absorveu uma nova morfologia e se expandiu pelo mundo no séc. XIV, através do processo de descobrimentos, exploração e colonização. Ao chegar nas colônias,

⁴ Foi o geneticista Anthony Monaco, da Universidade de Oxford que em 2001 descobriu o gene que aparentemente está ligado ao controle da capacidade linguística humana. O FOXP2 é um gene existente também em outros primatas, como chimpanzés e gorilas, mas em quantidades muito reduzidas- e isso pode explicar a limitada capacidade de comunicação linguística desses animais (KENEDY, 2009, p.139).

o português tomou outras formas (inesperadas para os colonos), recebendo diversas influências que conduziram à formação das **variedades portuguesas do português**.

Nessa dispersão, o português perdeu a identidade, isto é, deixou de pertencer aos portugueses e passou a pertencer às nações onde a língua é falada. Com relação a Portugal, o português guarda a origem etimológica e histórica, o que significa que cada nação adaptou a língua para que possa responder às situações reais dos lugares geográficos e culturais. Para além de variedades, o português ganhou novas línguas: os crioulos de base lexical portuguesa faladas pela maioria da população na Guiné-Bissau, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (TEYSSIER, 2014).

Em todos os momentos históricos sempre houve normas do uso. O uso da língua portuguesa pode ter duas vertentes. A primeira é relativa ao uso da norma-padrão e a segunda, da norma não-padrão. A norma-padrão é decidida em nível da política linguística (CALVET, 2002; SEVERO, 2013). Portanto, trata-se de uma norma artificial, que não é língua materna de ninguém.

Uma norma é uma lei, um regimento, uma regulamentação que pode ser explicitada por meio de documento escrito ou memorizado pelos falantes. Chomsky (2009, p.63) afirmou que “a pessoa que adquiriu conhecimento de uma língua interiorizou um sistema de regras que relaciona som e significado de determinada maneira”. A memorização vai além do som e do significado e se estende até ao domínio da gramática. Chomsky criticou os behavioristas porque o ser humano vai além do que aprende, quer dizer, o falante se torna mais criativo de tal forma que profere frases e discursos jamais ouvidos em sua vida (Chomsky, 2009).

A noção de erro, na perspectiva do pesquisador Sírio Possenti decorre da gramática normativa, porque o erro é “tudo aquilo que foge

à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem” (POSSENTI, 1996, p.78). A variedade eleita é a chamada norma-padrão. Mas levantamos outra questão: existe uma norma sem padrão? As variedades faladas no Brasil não têm padrão? Para explicar com detalhes esta questão vejamos as frases que se seguem e identifiquemos as que não seguem a norma-padrão:

- a) Os meninos **brincam** no jardim.
- b) O meninos **brincam** no jardim.
- c) Os menino **brinca** no jardim.
- d) O menino **brincam** no jardim.
- e) Os meninos **brinca** no jardim.

As frases **b)**, **d)** e **e)** estão erradas, pois não respeitam nenhuma norma existente nas variedades do português brasileiro. A frase **a)** é a única certa segundo a norma aceite pela política linguística, aquela que é exigida pela escola. Nessa frase, a concordância ocorre em vários momentos: no artigo, no substantivo e na forma verbal. Na frase **c)** está certa segundo a variedade brasileira não-padrão.

Este debate nos leva a concluir que a norma não-padrão também está organizada e possui um conjunto de regras porque se assim não fosse a comunicação seria caótica, complicada, incompreensível e complexa. A escola não discute (ou discute de forma superficial) esta questão o que muitas vezes confunde os alunos na hora da produção textual.

Está clara a ideia de que a norma-padrão pertence à gramática e a norma não-padrão pertence à língua no seu amplo espectro. Por essa razão quando queremos ensinar um idioma é necessário definir se queremos ensinar a língua ou a gramática (POSSENTI, 1996) porque os dois são disponíveis e respondem às situações de comunicação precisas. Segundo Possenti devemos compreender

que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outro. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais as regras é outro. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada ‘sobre’ ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito ‘sobre’ uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais (POSSENTI, 1996, p.54).

É na escola onde se aprende a norma-padrão. Por isso, cabe à escola ensinar como a estrutura da língua funciona nos seus aspectos internos. Desta forma quem não domina esta norma não usufrui das benesses que a sociedade proporciona: reprova no concurso de emprego, perde os melhores postos de trabalho, repete de ano (no caso de alunos), perde diversas oportunidades de promoção e de melhoria das condições de vida. Por isso mesmo que Soares afirma que “o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes **contra** o povo que **para** o povo” (SOARES, 2017, p.14, grifos da autora). Isso significa que a língua do povo é diferente da língua da nobreza, do prestígio.

É verdade que a escrita “...amplificou enormemente o potencial de memória da humanidade...” (FARACO, 2012, p. 62) e foi adquirindo espaço e prestígio na vida das sociedades humanas. Os debates levantados aqui tentam mostrar que a língua escrita é artificial, pelo fato de ser uma invenção adotada de forma artificial estando ligada à norma-padrão. A norma-padrão não é língua materna de ninguém e nenhum falante a usa a todo momento. Marcuschi (2001, p.52) demonstra que a escrita não é uma simples representação da fala, mas sim “uma representação complementar com relativa autonomia semiológica (o que não sugere autonomia cognitiva).

O que dizem as leis de base e os programas sobre o ensino da escrita em Moçambique

Nesta seção daremos enfoque para as orientações do Ministério da Educação com relação ao ensino da escrita no ensino primário do 2º grau. Iniciaremos por debater aspectos gerais sobre a ortografia para depois apresentar as leis de base. A taxa de analfabetismo em Moçambique é de 44,9% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2017) e a taxa de abandono de 69,5% (INDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2016). Muitos problemas de reprovação são causados pelo fraco domínio da escrita. Por essa razão precisamos olhar o ensino da escrita com muita seriedade, pois todas as disciplinas curriculares dependem da escrita. O fraco domínio da escrita cria efeito nas restantes disciplinas curriculares. A aprendizagem da leitura e da escrita “é fundamental nas primeiras classes, para que o aluno possa continuar a aprender ao longo dos anos seguintes da sua escolaridade” (MOÇAMBIQUE, 2015, p.27).

Marcuschi (1997, p.122) diferencia letramento da alfabetização definindo o primeiro como o “processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos literários”. Muitos religiosos moçambicanos sabem ler a bíblia ou o alcorão sem mesmo ter frequentando o primeiro ano do ensino fundamental. Eles aprendem informalmente por necessidades e motivações próprias. Por outro lado, a alfabetização, se dá na “instituição escolar” e “compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever” (MARCUSCHI, 1997, p.122).

A palavra “ortografia” é de origem grega e significa “escrita correta” e escrever de forma correta significa “escrever uma palavra com as letras a ela atribuídas pela tradição ou por leis específicas” (CAGLIARI, 2009b, p.17). A modalidade escrita da língua nos parece a mais importante nas sociedades modernas. Para observar isso basta ver como as provas e os concursos públicos são feitos. Todos são da modalidade escrita.

Escrever e ler são faces de uma mesma moeda. Os borrões nos textos escritos à caneta ou à lápis revelam as hesitações que constituem o processo da construção textual. No computador há uma tecla para deletar. Se fizéssemos o histórico do presente poderíamos ver que para chegar à versão final houve vários borrões. Por outro lado, sempre que lemos estamos escrevendo a partir da mente. Existe uma escrita virtual impregnada na mente que não é necessariamente do sistema alfabético. Sempre que escrevemos somos obrigados a ler. Ler é decifrar códigos. Esses códigos são aprendidos. Conhecer a língua é o primeiro requisito para se ler (CAGLIARI, 2009a; BECHARA, 2009) para depois compreender o sistema de escrita assim como o valor de cada letra de forma isolada ou dentro de uma palavra ou da frase. Por fim é necessário saber a ortografia, pois é ela que “comanda a função das letras no sistema de escrita, estabelecendo a ordem dos caracteres nas palavras e o valor fonético de cada um deles, de acordo com a linguagem oral (dialetos de todos os usuários)” (CAGLIARI, 2009a, p.125).

Moçambique e Angola são os únicos países da lusofonia que ainda não adotaram o Acordo Ortográfico de 2009. Essa recusa ao acordo de 2009 não é acompanhada pela criação de uma proposta ortográfica que possa satisfazer o direito ao contraditório. Enquanto os dois países recusam o Acordo de 2009, os seus cidadãos se limitam a usar o Acordo de 1990 que é mais ultrapassado. Os escritores desses países publicam suas obras no exterior usando o Acordo de 2009 porque se usassem o de 1990 haveria dificuldades na comercialização. É lamentável que os dois países tenham recusado o Acordo sem apresentar uma proposta concreta de superação do problema.

A problemática do uso do Acordo de 1990 e as dificuldades reais da escrita resultam no fracasso da expressão escrita em diferentes níveis de ensino. Muitos alunos sabem discutir

oralmente os assuntos propostos nas aulas, mas têm dificuldades na hora de fazer uma prova escrita. Parece contraditório aceitar a língua portuguesa como língua oficial (MOÇAMBIQUE, 2004, Art. 10; ANGOLA, 2010, Art.19) dos países e depois recusar a ortografia discutida pelos países membros da comunidade. Questiona-se a razão pela qual os dois países recusam o Acordo formal, enquanto ainda utilizam dicionários feitos em Portugal. O problema da ortografia é sério porque os usuários da língua podem se sentir constrangidos na hora de escrever, na hora de se comunicar como outros membros da lusofonia. A partir de um escrito é possível saber se o indivíduo é escolarizado ou não ou se é um analfabeto funcional. Certos erros, segundo Cagliari,

podem até passar despercebidos por muitos, como escrever **toráxico** em vez de torácico, porém, outros são inadmissíveis, como escrever **peçoa**, **dice**, **familha** etc. Nas conversas sobre linguagem, entre o povo comum, não é raro encontrar alguém que diz que não sabe escrever, querendo com isso dizer que não domina a ortografia das palavras (CAGLIARI, 2002, p.44, grifos nosso).

Visto isso, resta-nos questionar o que dizem as orientações do Ministério da Educação de Moçambique (através do INDE⁵) quanto ao ensino da escrita? Segundo o INDE (2015), o Ministério da Educação prevê como competências da escrita a redação de textos de natureza diversa, aplicando regras básicas de organização e funcionamento da língua. Como evidências do desempenho, o aluno do 3º ciclo deve ser capaz de redigir textos (de 8 a 15 frases) em letra cursiva e caligrafia legível, obedecendo uma sequência lógica, correção ortográfica e regras de pontuação (ponto final,

5 O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) é uma instituição pública subordinada ao Ministro da Educação de Moçambique cuja missão é de liderar a planificação e o desenvolvimento curricular, realizar investigação de base e aplicada para o desenvolvimento da educação em Moçambique. Cabe ao INDE coordenar e orientar o processo de transformação curricular no que concerne à elaboração do plano curricular e elaboração de programas de ensino; coordenar a realização de estudos e pesquisas sobre políticas educacionais; elaborar materiais de apoio aos professores; organizar workshops para capacitação contínua dos técnicos pedagógicos da instituição.

ponto de interrogação, vírgula ponto de exclamação, dois pontos) e translineação (INDE, 2015).

Na Programação de 2015, as leis de base do ensino sofreram alterações. Alguns conteúdos foram transferidos do 3º ciclo para o ensino secundário. Da p.16 à p.27, o INDE (2015) apresenta os detalhes sobre quais os conteúdos que devem ser trabalhados na 6ª e 7ª classes. Com relação à escrita o Programa propõe para a 6ª classe os seguintes assuntos: ensino dos sinais de pontuação, das regras da ortografia e da redação da carta e postal. Para a 7ª classe o Programa propõe elaboração de redações, de carta formal e familiar, escrita de cópia, ditado e redação. Segundo o Programa do 3º ciclo, a escrita tem por objetivo levar os alunos a redigir textos de natureza diversa, com coerência, boa caligrafia e respeitando as regras de pontuação e acentuação adequadas. A atividade de escrita engloba várias fases: preparação, produção e revisão do texto. Ao longo deste percurso, “os alunos deverão ser levados a reflectir sobre o que vão escrever, a escrever sobre um determinado tema, a exercitar modelos e a rever o texto escrito” (INDE, 2015, p.65). Com relação à ortografia, o Programa do 3º ciclo visa

levar a criança a escrever sem erros. Este é um desafio a longo prazo. Todo o tempo da escola primária, não é demais para se ensinar a escrever sem erros. São várias as crianças que são capazes de ler razoavelmente, continuando contudo, a cometer muitos erros ortográficos. Duma maneira geral, a má leitura coincide com uma ortografia deficiente (INDE, 2015, p.66).

Segundo INDE (2015, p. 66) “a cópia é uma actividade de escrita que permite aos alunos fixar as regras ortográficas e as normas de escrita (pontuação, acentuação, uso das maiúsculas e minúsculas, translineação, etc.), para além de desenvolver a destreza manual e a concentração necessária para a escrita.” Por outro lado, o ditado “é um exercício através do qual o aluno pratica a escrita e permite ao professor verificar se os

alunos conseguem transcrever os sons para a grafia correspondente. Neste contexto, o professor poderá orientar os alunos a realizar ditados de frases e pequenos textos ou excertos de textos” (INDE, 2015, p.71). Analisando estas diretrizes ligadas à escrita compreende-se que o ensino não é privilegiado neste ciclo, o que significa que o ensino valoriza o domínio da gramática. O anexo 1, apresenta os objetivos específicos preconizados para a escrita.

Analisando a escrita de redações dos alunos do 6º e 7º ano

O trabalho se baseia na pesquisa de campo feita em três escolas da cidade da Matola, província de Maputo, região sul de Moçambique. Por razões vinculadas a procedimentos éticos da pesquisa não iremos identificar os alunos nem os professores participantes da pesquisa. A pesquisa foi realizada na Escola Primária Completa do 2º Grau Eduardo Mondlane (código: Escola 1), Escola Primária Completa do 2º Grau de Liqueleva (código: Escola 2) e Escola Primária Completa do 2º Grau de Sikwama (código: Escola 3). As três escolas são públicas, são do 3º ciclo (6ª e 7ª classes) e localizam-se na zona suburbana. Em geral, uma escola é “completa” quando leciona do 1º ao 7º ano, pois corresponde aos 3 ciclos primários. A escolha da zona suburbana para a pesquisa se justifica pelo

fato de ter um número considerável de cidadão que fala as línguas bantu moçambicanas. Nesse espaço há frequência do bilinguismo em que o aluno fala português na escola e outra língua africana em casa. Pela quantidade da amostra selecionada seria complexo identificar a L1 de cada informante. A pesquisa tentou delimitar de forma sucinta as variáveis para melhor controlar a manifestação dos fenômenos em estudo (Quadro 1).

A variável nº 1 é relativa à tendência do aluno em escrever tal como fala; a variável nº 2 se relaciona à inclusão de moçambicanismos no texto; na variável nº 3, compreende-se a ausência de um acento ou til em palavras. Se o aluno não sabe colocar devidamente os acentos ou til pode distorcer a compreensão; a variável nº 4 se refere às rasuras, alterações da ordem ou mudança de palavras na oração, uso do recurso de apagar etc. fazem parte do processo da escrita e revelam a capacidade de reflexão de quem escreve. Segundo Corrêa (2013, p. 489), esses procedimentos marcam a execução do processo de escrever e dão pistas do processo histórico em que o sujeito se insere ao reconstruir o diálogo quando produz/lê um gênero; a variável 5 é referente ao erro da grafia da palavra por falta de uma letra; a variável 6 é relativa à falta de algum sinal de pontuação no fim de cada frase.

A pesquisa teve autorização das coordenações das escolas e a colaboração dos professores e dos

Quadro 1: Distribuição dos códigos das variáveis

Nº	VARIÁVEL	CÓDIGO
1	Escrita fonética (quando o aluno transcreve os sons realmente emitidos pelo falante)	EF
2	Influência das línguas bantu	ILB
3	Falta de algum acento ou til	FA
4	Borrões/ hesitações	BH
5	Falta de uma letra na palavra	FL
6	A falta da pontuação	FP

Fonte: Elaboração própria

alunos. Para coletar pedimos para que os professores administrassem uma redação cujo o título foi: *Escreva uma redação sobre a sua vida*. Cada professor escreveu a pergunta no quadro e deu o tempo de 45 minutos para que os alunos escrevessem. Não se delimitou o número das páginas, porque isso limitaria a criatividade do aluno. Findo o tempo, a atividade foi recolhida para as análises. Para analisar, a pesquisa teve em conta o gênero dos alunos, a classe e a escola.

Os erros cometidos pelos alunos em redações não aparecem por acaso. Os erros resultam da forma como o professor trabalhou essa questão em sala de aula. Os erros resultam do grau de compreensão que o aluno teve no momento da aprendizagem. Como profissionais precisamos levantar hipóteses sobre esses erros e procurarmos caminhos para que não se repitam nos próximos alunos. O trabalho do professor é árduo, mas a todo momento necessita de renovação e recriação metodológica para que hajam melhorias a cada ano de atuação. Cagliari (2009a) afirma que classificar o aluno como burro,

preguiçoso, incapaz, relaxado, etc. não o ajuda nem esclarece a razão do erro do aluno. Os professores têm essa tendência de jogar tudo como culpa do aluno e esquecem de se autoavaliar.

A prova (avaliação) foi inventada para avaliar três aspectos: **a)** o trabalho do aluno (grau de compreensão, de assimilação); **b)** o trabalho do professor (metodologias aplicadas/ a facilitação da aprendizagem) e, **c)** os planos/ementas fornecidas pela instituição. Por isso, os erros cometidos pelos alunos podem denunciar a metodologia utilizada pelo professor. Sendo assim, entendamos o erro de ortografia como o conjunto as hipóteses que o aluno levanta sobre a escrita e isso faz parte do processo. Os erros escolares, segundo Cagliari “são sempre muito localizados e circunstanciais. Ocorrem em determinados contextos, e não em outros (ocasiões em que o aluno acerta). Por isso, são facilmente identificados e podem ser corretamente interpretados por um bom especialista” (CAGLIARI, 2009a, p.244). O quadro a seguir ilustra a quantidade das redações analisadas:

Quadro 2: Distribuição das escolas, de classes e número das redações coletadas

ESCOLA	3º CICLO	Nº DE REDAÇÕES	TOTAL/ESCOLA
EDUARDO MONDLANE	6ª classe	47	108
	7ª classe	61	
LIQUELEVA	6ª classe	48	104
	7ª classe	56	
SIKWAMA	6ª classe	67	120
	7ª classe	53	
		TOTAIS	332

Fonte: Elaboração própria

As redações foram escaneadas. As análises qualitativas permitiram compreender que os principais erros cometidos pelos alunos nas três escolas são ILB, BH e FL. As análises incidiram na observação da escrita das palavras (ortografia). Identificou-se que os alunos são efetivamente influenciados pelas línguas bantu. Vejamos a figura 1:

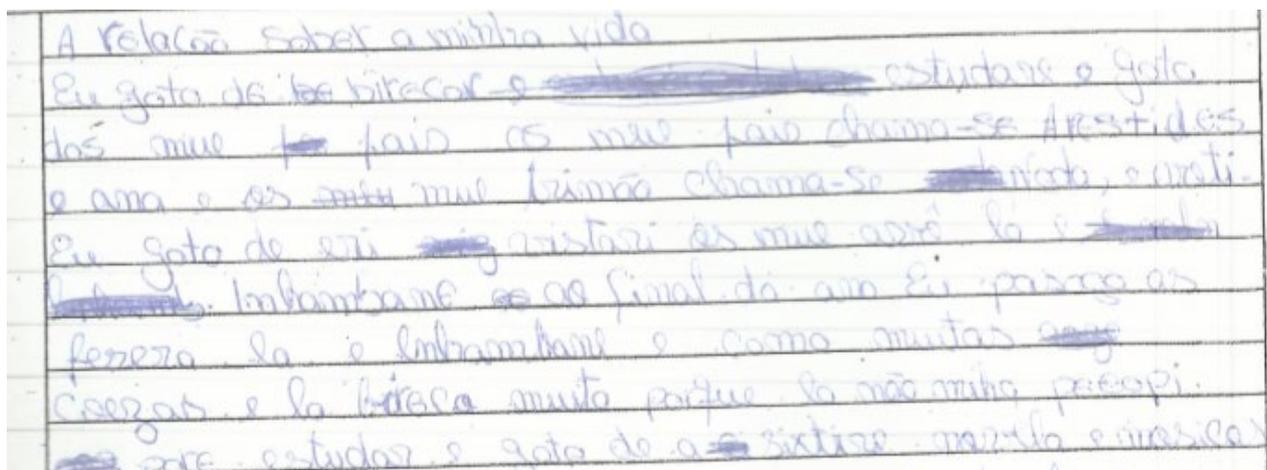


Figura 1: Escola 1, Sequência 34

Transcrevendo: “A relação sober a minha vida. Eu goto de (borrão) birecar (borrão) estudare e goto dos meu (borrão) pais os meu pais chama-se Arestides e ana e os (borrão) meu irmão chama-se (borrão) Nada, e Areti. Eu goto de eri (borrão) vistari os meu avô lá e (borrão) (borrão) Inhambane (borrão) ao final do ano Eu paço as ferera la e Inhambane e como muitas (borrão) coezas. e la bireco muito porque la não miha pecopi. (borrão) pore estudar e goto de a (borrão) sixtire novela e mosicas.”

Traduzindo: A redação sobre a minha vida. Eu gosto de brincar e de estudar e gosto dos meus pais. Os meus pais chamam-se Aristides e Ana e os meus irmãos chamam-se Nando e Arlete. Eu gosto de ir visitar os meus avós lá em Inhambane no final do ano. Eu passo as férias lá em Inhambane e como muitas coisas e lá brinco muito porque lá não me preocupo em estudar e gosto de assistir novela e músicas.

Como se pode ver neste curto exemplo, o informante cometeu 10 hesitações (borrões) o que revela a dificuldade as hesitações que revelam o fraco domínio da escrita. A falta de letras em palavras, a falta de pontuação, de acentos, o til e as marcas da oralidade são casos frequentes neste trecho. As línguas bantu desfazem a sequência das consoantes formando sílabas novas. Por essa razão o trecho mostra exemplos de: visitari,

birecari. Mas marcas da oralidade estão presentes em vários momentos: asixtiri.

Nas análises identificamos a) Troca do “m” pelo “n”. Ex: familia, chano-ne, irnãs, neus, anigos, senpre, sabem, chutan; b) a não utilização do “h” no início de palavras. Ex: istória, oras; c) a utilização do “x” no lugar do “ch”. Ex: xove; d) a utilização do “s” no lugar do “ç” e do “ss”. Ex: faso, comeso, nosa; e) a troca do “o” pelo “u”, e do “e” pelo “i”. Ex: chamumi, durmimos, liberdadi, futebol, queru, mesmu; f) o acréscimo do “i” ou do “u” no final de palavras terminadas em “r”. Ex: bateri, batere, brincari, brincare, jogare, jogari, estudare, estudari; g) a utilização do “z” no lugar do “s”. Ex: coizas, visitar; h) a não utilização do “n” entre a vogal “i” e as consoantes “h” e “c”. Ex: miha, bricar. Esses problemas resultam da incompleta compreensão nos ciclos anteriores do ensino. O problema está nos ciclos iniciais e é lá onde todos devemos prestar atenção para que se melhore cada vez mais.

Apontamentos metodológicos

A nossa sociedade supervaloriza a escrita e “leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida” (MARCUSCHI, 1997, p.130). Precisamos ensinar de forma metódica por forma

a que os alunos saibam escrever corretamente, pois quem não sabe escrever fica limitado e impedido de progredir. A sala de aula é onde o aluno deve refletir profundamente sobre os processos da escrita.

Escrever é hesitar e por isso o professor deve conceder tempo suficiente para que o aluno hesite até que encontre a forma aceita pela ortografia. O uso de lápis e borracha é fundamental. Quem inventou a folha de rascunho é o aluno para que tenha a oportunidade de hesitar. Para além disso é necessário dar tempo ao aluno para escrever. A duração do tempo depende da capacidade de cada aluno. O professor não precisa perguntar quem acabou de escrever ou de copiar. Apenas deve passar de carteira em carteira observar os cadernos e ajudar os que têm dificuldades, mas sem condená-los, sem desencorajá-los e sem puni-los psicologicamente. Por exemplo, o aluno pode perguntar **chá** escreve-se com **X** ou com **CH**? É necessário deixar que o aluno consulte, que descubra por si para que possa a cada momento ganhar confiança e autonomia. Escrever à caneta não implica usar a letra cursiva, pois ela é efetivamente uma arte. Se os cadernos de caligrafia ajudassem efetivamente após anos de ensino fundamental e médio, os alunos teriam caligrafias impecáveis na graduação e na pós-graduação.

Alguns professores mandam repetir a escrita de palavras (20 ou mais vezes) pensando que os alunos memorizarão, mas tudo redundando num fracasso. Qual é razão? É que memorizar não é saber, porque os professores não explicaram as razões do uso desta ou daquela escrita. A metodologia da repetição não adianta. Isso é terrorismo pedagógico. O importante seria explicar por qual razão se escreve com CH e não com X. A letra é uma entidade abstrata e que a letra não representa o som.

A metodologia do ensino no 3º ciclo precisa de professores que se reinventam a cada momento aceitando mudanças que impactam a sua atividade. Que as reuniões de planejamento quinzenal das aulas (comumente chamadas de ‘dosificação’) não sejam

apenas para planejar os conteúdos da disciplina quinzenal ou semestralmente, mas sim que seja um espaço de debate sobre as metodologias de ensino. Nessas reuniões cada professor tem a oportunidade de explicar quais as estratégias metodológicas que usa introduzir, conceptualizar ou ainda sistematizar as matérias. Essa troca de informações visa atualizar o professor, reciclar o que aprendeu na formação e adaptar-se aos contextos reais dos alunos.

Para que a escrita ocorra de forma plena é necessário que se produza segundo gêneros do discurso e que qualquer classificação de um dado gênero deva passar pelo diálogo que, nele, se reinveste (CORRÊA, 2013). Há realmente um diálogo antecipado na mente de quem escreve e para além dessa mobilização de conhecimento ocorre a mobilização física (do ato de escrever). Para a maioria dos moçambicanos, o português é a segunda ou terceira língua de reflexão. A primeira língua da construção de ideias é a língua materna (uma língua bantu). Então, o aluno precisa de tempo para elaborar e converter partindo da sua língua materna para a língua segunda (português). Para esses alunos há uma produção dupla do discurso e o processo de passagem de uma língua para outra demora o tempo que precisa ser respeitado pelo professor.

Tendo em conta os fatores aqui apresentados, a redação (no ensino de uma segunda língua) deverá ter mais tempo para que os processos aqui apresentados sejam realizados com eficácia. Portanto, a “experiência social”⁶ do aluno coparticipa na produção discursiva. Os textos dos alunos pesquisados revelam que o aluno é forçado para isso. Não é uma atividade livre e de espontânea vontade. O aluno deseja ter nota para passar. Uma vez que, no contexto da pesquisa, os professores avisaram que a atividade não era prova, estes não

6 “Conjunto de características incorporadas pelo sujeito com base no papel e na procedência sociais, no grau de escolaridade, no sexo, na idade, nas crenças, nas filiações ideológicas, no status socioeconômico relativo ao grupo de origem e a outros grupos sociais” (CORRÊA, 2013, p.505).

escreveram 15 linhas. Precisamos refletir sobre a motivação pela escrita. É necessário que o aluno entenda que a nossa vida exige conhecimentos da escrita e quem escreve melhor tem mais chances para alcançar benesses econômicos, socioculturais.

Não basta mandar fazer uma redação. É necessário que o professor tenha tempo para ler, corrigir, atribuir nota, identificar os principais problemas e preparar exercícios que visem resolver o problema. Num ensino em que o rácio aluno por turma é de 1 professor para 60 ou 75 alunos (MOÇAMBIQUE, 2015) é complicado corrigir todas as redações todos os dias. Mas é possível fazer rodízio de forma a que possa atender a demanda.

A introdução das línguas moçambicanas no processo de ensino serve para assegurar o respeito pelos pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade e os direitos humanos da criança, facilitando o processo da sua inserção na escola e de aprendizagem, através da realização do ensino na língua que a criança melhor conhece. A par da introdução das línguas maternas foi introduzido o currículo local, que assegura ao aluno a possibilidade de melhor conhecer a sua comunidade (MOÇAMBIQUE, 2015, p.36).

Os ditados sugeridos pelos programas do INDE (2015) não resolvem tudo. Só torna alunos mais desconfiados e inseguros na aprendizagem. A correção da redação não pode ter a finalidade de avaliar. Deve ter um fim didático e assim deve ser corrigido indicando os possíveis erros. O professor pode chamar o aluno individualmente e apontar os principais erros e as formas de superação. Muitas atividades sobre a escrita fracassam porque a tarefa é pouco clara e não é motivadora.

Seria interessante pensar nas novas tecnologias. Os adolescentes do 3º ciclo estão muito ligados a dispositivos e estão conectados à internet. Hoje há vários aplicativos (disponíveis em Android, iOS, Windows entre outros) que ajudam na alfabetização infantil. É o caso de *ABC do*

Bitá, *Animal Sound Box*, *Cocoricó*, *Colorama*, *Galinha Pintadinha Paint Box*, *Matrix Game*, *PalmaKids*, *Pampers Premium Care*, *Jogo das Plavras*, *App Memomix*, *App insetos invasores*, *App Fazendeiro Joe*, *App Abelha Kiddy* dentre muitos outros aplicativos. Para que as atividades surtam efeito é necessário que o professor se reinvente. É necessário que conheça esses aplicativos para que possa explicar como funcionam. Nas reuniões com os pais, o professor pode distribuir folhetos com instruções sobre quais jogos os pais podem instalar em dispositivos dos seus filhos. Ao invés de deixar os filhos jogar aplicativos violentos, os pais podem aproveitar sugestões do professor para melhor juntar o útil ao agradável. Em sala de aulas, o professor pode projetar através de *datashow* alguns jogos e mostrar como podem se divertir aprendendo simultaneamente.

Conclusão

Os resultados da pesquisa nos levam a refletir profundamente sobre a metodologia que usamos em sala de aula. Os estudos mostraram o privilégio do ensino da gramática em prejuízo da escrita. Sabe-se que as avaliações são escritas e não orais. Os professores dessas e de outras disciplinas não se acham no direito de ajudar a escrita dos alunos. Sempre alegam que o trabalho da ortografia cabe aos professores de língua portuguesa. Não concordamos com esta ideia, pois os benefícios da qualidade da produção textual atendem a todos. Cremos que qualquer professor pode apoiar o aluno na construção do seu discurso escrito. Ao corrigir a ortografia da escrita estamos contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Observa-se que os alunos dão pouca atenção na releitura e correção de frases das outras disciplinas. Segundo os alunos, apenas o professor de língua portuguesa é que se preocupa com os erros ortográficos.

Conclui-se que a proposta da atividade da recolha dos dados da pesquisa não foi adequada

porque o professor deveria dialogar com os alunos sobre o assunto da redação indicando o destinatário do texto. A comunicação humana sempre tem emissor e receptor. Quem emite a mensagem mobiliza um conjunto de informações cognitivas que permitem a produção do seu discurso. Significa que a todo momento adaptamos o nosso discurso em função do destinatário. Acreditamos que seja por essa razão que muitos alunos escreveram de 6 a 15 linhas porque ficaram limitados.

Segundo Cagliari (2008, p.64) “para se compreender devidamente o que é ortografia, é preciso saber o que é a escrita e como funciona, porque a ortografia é apenas um dos usos de um tipo de escrita chamado alfabético (...) a escrita é uma representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura”. Os professores acham que este conteúdo seria pesado para os alunos. Que os alunos deveriam saber ler e escrever apenas sem questionar os conceitos. É importante que os alunos possuem a capacidade de compreender esses fenômenos. Nas vogais, os professores não dizem que o /O/ e por vezes /U/ e o /E/as vezes é /I/. Com essa surpresa, o aluno se depara na leitura e passa do dito pelo não dito.

Os objetivos apresentados no Anexo 1 não são suficientes para que o aluno termine o ciclo com domínio das competências da escrita. Vê-se claramente que a gramática normativa ainda é prioritária. A diversidade da produção escrita é muito limitada e seria necessário enriquecer com outro tipo de exercícios como outros gêneros textuais que possam enriquecer as oportunidades da aprendizagem das regras da escrita. A nossa maior preocupação com a escrita está relacionada com a formação de analfabetos funcionais. Designam-se por analfabetos funcionais aqueles indivíduos que atingiram certos graus ou ciclos sem que efetivamente dominem competências básicas aceitáveis para níveis inferiores. Observa-se nos exemplos aqui apresentados que um aluno

com sérios problemas da escrita certamente não conseguirá ingressar na universidade ou não conseguirá passar nos concursos. As suas habilidades irão limitar a sua progressão como profissional apesar de estar formado ou apesar de ter completado o ciclo de estudos.

Terminamos este artigo retomando as palavras do professor Luiz Antônio Marcuschi, o homenageado deste número que defende o seguinte: “Parece inadequado postular que a escrita favorece o surgimento do pensamento lógico e abstrato que não existiria em culturas iletradas. O certo é que o raciocínio lógico e abstrato existe em todas as culturas, pois todas elas sempre classificaram os seres animados e as coisas inanimadas, bem como os fatos sociais, como a questão do parentesco em sistema internamente coerentes. O fato de essas classificações não coincidirem com as nossas é um problema para nós e não para eles. E neste caso, não podemos simplesmente inferir que lemos hoje o mundo pela atividade da escrita com outras categorias ou com mais abstração do que quem não possui a escrita” (MARCUSCHI, 2001, p.57). Esta reflexão é tão profunda que devia guiar o nosso caminhar no séc. XXI como forma de reduzir as desigualdades sociais, discriminações e preconceitos de todo tipo.

Referências

- ANGOLA. *Constituição da República de Angola*. Luanda: Assembleia da República, 2010.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56.ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BECHARA, Evanildo. Em demanda dos enlances na sistematização ortográfica. in: SILVA, Maurício. (Org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Contexto, 2009.p.11-16.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. *Educar*. Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002.

- _____. A ortografia na escola e na vida. in: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. (Org.). *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: mercados de Letras, 2008.
- _____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 2009a.
- _____. Aspectos teóricos da ortografia. in: SILVA, Maurício (Org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Contexto, 2009b. p.17-52.
- CALVET, Louis-Jean. *Políticas linguísticas*. São Paulo: IPOL, 2002.
- CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf>>. Acesso em: 02 mai.2018.
- COSERIU, Eugene. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1979.
- Estudo exploratório da situação da educação nos países participantes do PCSS-Lusófonos. Maputo: OSF-ESP/OSF-ECP, dez. 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FIRMINO, Gregório. Língua e Educação em Moçambique. In: STROUD, Christopher; TUZINE, António. (Org.). *Uso de línguas africanas no ensino: problemas e perspectivas*. Cadernos de Pesquisa. n° 26. Maputo: INDE, 1998, p. 247-278.
- FONTENARI, José Fernando. Reflexões sobre a origem e evolução da linguagem. *Ciências e Letras*. Porto Alegre, v. 45, p. 247-258, jan./jun. 2009.
- FRANCISCO, Albino. Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos - fase 02.
- IDH. *Relatório global sobre desenvolvimento humano 2016: desenvolvimento humano para todos*. Nova Iorque: PNUD, 2016.
- INDE. *Programas do ensino primário: 3º ciclo*. Maputo: INDE, 2015. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/PROGS/PROGSDocumentos/Programas%203%C2%BA%20Ciclo.pdf>. Acesso em: 08 mai.2018.
- INE. *Recenseamento geral da população*. Maputo: INE, 2017.
- KENEDY, Eduardo. Gerativismo. MARTELOTTA, Mario Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p.127-140.
- Marcuschi, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. *Signótica*. n.9, p.119-145. jan./dez.1997.
- _____. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo? *Linha D'Água*, n.15, p. 41-62, 2001.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Estratégia do desenvolvimento integrado da criança em idade pré-escolar*. (DICIPE) 2012-2021. Maputo: MINED, 2012.
- MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional, 2004
- _____. *Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique*. Maputo: UNESCO, 2015 (Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos)
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- SEVERO, Cristine G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, 57 (2): 451-473, 2013.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.
- TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. Celso Cunha. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

TIMBANE, Alexandre António. *A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique*. 2013. 318 f. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

_____. Que português se fala em Moçambique? uma análise sociolinguística da variedade em uso. *Vocabulo*, v. 7, p. 1-21, 2014.

_____. A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópico*. v.13, n° 1, p. 92-103, jan./abr. 2015.

_____. A relevância do ensino de línguas estrangeiras na formação de policiais em Moçambique. *Desenredo*. v.14, n.1.p.119-139. jan.-abr.2018.

UNICEF/Moçambique. 2015. Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/nosso-trabalho/o-trabalho-do-unicef/educacao/> Acesso em: 02 mai.2018.

VIEIRA, Antônio Bracinha. Evolução humana e origem da linguagem. *Atual*. p.36-3818. set. 2010.

ANEXO 1: Extrato dos objetivos dos Programas de Ensino da 6^a e 7^a classes

1. O plano temático da 6^a classe propõe os seguintes objetivos da escrita:

- *Relacionar os tipos de frase com os sinais de pontuação;*
- *Aplica as regras de ortografia;*
- *Constrói, oralmente e por escrito, frases de diferentes tipos e formas*
- *Redigir postais.*
- *Escrever, com boa caligrafia, cópias e textos ditados, respeitando as normas de acentuação e pontuação;*
- *Redigir cartas familiares com boa caligrafia e respeitando as regras de acentuação e pontuação;*

- *Escrever, com boa caligrafia, cópias e textos ditados, respeitando as normas de acentuação e pontuação;*
- *Redigir um texto sobre a importância dos meios de comunicação familiar e social, com boa caligrafia e respeitando as regras de acentuação e pontuação;*
- *Escrever, com boa caligrafia, cópias de receitas de cozinha, respeitando as normas de acentuação e pontuação;*
- *Escrever receitas de cozinha, incluindo as típicas da sua comunidade;*
- *Produzir frases e textos, usando adequadamente verbos nos modos indicativo (presente e futuro), imperativo e conjuntivo (presente e pretérito imperfeito).*
- *Redigir avisos sobre diversos assuntos ligados à vida da escola e da comunidade.*
- *Construir frases complexas com conjunções coordenativas e subordinativas;*
- *Construir frases e textos, usando adjetivos no grau comparativo e no grau superlativo relativo.*
- *Escrever versos sobre animais, plantas ou objectos do meio em que vive.*
- *Produzir cartazes diversos.*
- *Construir frases, respeitando as regras de concordância entre os seus constituintes.*
- *Produzir pequenas bandas desenhadas.*
- *Construir frases com verbos no modo condicional;*
- *Construir frases no discurso directo e indirecto.*
- *Produzir frases, usando conjunções coordenativas copulativas, adversativas e conclusivas;*
- *Constrói frases, oralmente e por escrito, usando substantivos nos graus aumentativo e diminutivo;*
- *Elaborar, oralmente e por escrito, frases e textos usando adjetivos no grau superlativo absoluto sintético e analítico;*
- *Construir frases usando advérbios.*
- *Produzir frases usando preposições.*

2. O plano temático da 7ª classe propõe os seguintes objetivos específicos da escrita:

- Reproduzir, por escrito, conversas ouvidas;
- Construir frases, usando as regras de concordância nominal e verbal.
- Escrever cartas sobre assuntos diversos;
- Construir frases e textos, usando as formas de tratamento da 2ª e 3ª pessoas gramaticais;
- Construir frases e textos de comunicação familiar ou social, usando sujeito simples e composto.
- Escrever postais, em situações de comunicação informal, com boa caligrafia, sequência lógica, respeitando as normas de acentuação e pontuação;
- Usar, oralmente e por escrito, palavras compostas por justaposição e por aglutinação em frases e textos;
- Construir frases usando complementos circunstanciais de modo e companhia.
- Escrever, com boa caligrafia, cópias e textos ditados, respeitando as regras de acentuação e pontuação
- Usar, oralmente e por escrito, o pretérito imperfeito do indicativo em frases e textos;
- Usar, oralmente e por escrito, conjunções e locuções coordenativas copulativas e adversativas, em frases e textos.
- Construir, oralmente e por escrito, frases e textos, usando os complementos directo e indirecto.
- Escrever notícias relativas a assuntos de natureza comunitária, regional, nacional e internacional;
- Usar, oralmente e por escrito, complementos circunstanciais de tempo, lugar, causa e fim, em frases.
- Escrever cartas formais
- Escrever frases e textos usando advérbios de modo e preposições;
- Distinguir frases simples das complexas;
- Produzir instruções várias e anúncios;
- Usar em frases e textos adjetivos nos graus superlativo absoluto e relativo de superioridade e inferioridade;
- Construir frases e textos empregando o presente, o imperfeito do conjuntivo e o imperativo.
- Construir, oralmente e por escrito, frases e textos, usando os pronomes demonstrativos e possessivos;
- Produzir frases, oralmente e por escrito, empregando os verbos nos modos indicativo, imperativo e conjuntivo.
- Redigir actas sobre factos ocorridos na escola.
- Elaborar textos poéticos.
- Escrever currículos para diversos fins
- Escrever, com boa caligrafia, cópias e textos ditados, respeitando as regras de acentuação e pontuação;

Submissão: 23 de agosto de 2018

Aceite: 10 de outubro de 2018

A construção de coesão em superestruturas narrativas na EJA

pg 132-144

Ana Paula Carvalho Schmidt¹

Carla Carine Gerhardt²

Resumo

Este trabalho identifica e descreve a construção de coesão em uma superestrutura narrativa produzida por uma estudante da Etapa 1 da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enfatizamos o potencial da Linguística Textual como suporte teórico para a análise, por meio dos critérios de textualização discutidos em Marcuschi (2008), com foco nos processos coesivos (KOCH, 2014). Em adição, avaliamos em que medida a noção de retextualização pode contribuir para a produção escrita de uma superestrutura narrativa. Argumentamos que, ao analisar a produção textual de seus próprios estudantes, a segunda autora, professora/pesquisadora em linguagens, encontra um ponto de partida para a reflexão e consequente reelaboração de sua prática docente. Os estudantes, por sua vez, têm o desenvolvimento de metacognição linguística aprimorado, uma vez que a professora, de forma dialógica, propõe questionamentos que visam orientar o processo de reescrita do texto. Os resultados indicam utilização de recursos coesivos remissivos e sequenciais. Assim, foi possível constatar que o texto atende à proposta de produção no critério de escrita de uma superestrutura narrativa, o que pode ser verificado pelas escolhas coesivas realizadas pela escritora, as quais se aproximam muito das comumente utilizadas em estruturas narrativas, conforme Koch (2014) e Koch e Elias ([2009] 2017).

Palavras-chave: Linguística Textual. Narrativa. Educação de Jovens e Adultos.

THE CONSTRUCTION OF COHESION IN NARRATIVE SUPERSTRUCTURES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Abstract

This work identifies and describes the construction of cohesion in narrative superstructures produced by Youth and Adult Education students. We emphasize the potential of Textual Linguistics as a theoretical framework for the analysis, using the textualization criteria discussed in Marcuschi (2008), specifically the cohesive processes (KOCH, 2014). In addition, we consider the contribution of retextualization for the production of a narrative superstructure. We argue that this analysis serves as a starting point for the reflection and reelaboration of teaching practice. The students profit from the explicitation of the reading path through the questioning that the teacher poses to guide the rewriting process. The results indicate the use of referential and sequential cohesion. We conclude that the analysed text meets the criteria of a narrative superstructure due to the cohesive choices made by the writer. These choices are quite similar to those that characterize narratives, according to Koch (2014) and Koch and Elias ([2009] 2017).

Keywords: Text Linguistics. Narrative. Youth and Adult Education.

¹ Doutoranda em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bolsista Capes, integrante do Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa (NELP). E-mail: ana-gcarvalho@hotmail.com

² Doutoranda em Letras/ Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: carla.gerhardt@hotmail.com

Introdução

Textos narrativos escolares têm sido investigados com base em diversas teorias e por meio de variadas ferramentas analíticas. Meireles e Spinillo (2004), por exemplo, investigam a coesão textual em narrativas escritas por adolescentes surdos. Pinheiro e Becker (2014) verificam a coerência em narrativas escritas escolares, sob o viés da Linguística, Educação e Psicologia. Silva e Patrício (2017) analisam narrativas de estudantes do 6º ano, produzidas sob forma de retextualização do gênero “meme”.

Sobre análise de narrativas produzidas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), foco desta pesquisa, Azevedo (2007) identificou, na escrita processual de quatro estudantes desse nível, da cidade de Pelotas - RS, marcas de oralidade; utilização de elementos de coesão referencial e existência de estrutura narrativa. Em relação à análise coesiva, a autora verificou que os estudantes, ao longo do processo de escrita, alteraram a forma de utilização dos elementos de coesão referencial em seus textos, mesmo sem haver explicitação teórica. A autora acredita que isso tenha ocorrido de forma mais expressiva após exposição dos estudantes à leitura sistemática de textos literários (narrativos) em sala de aula. Sobre a produção de superestruturas narrativas (na perspectiva de VAN DIJK, 1978), a autora identificou indícios da aquisição da estrutura narrativa nos textos dos estudantes, o que teria ocorrido, de maneira geral, a partir da quinta e sexta oficinas de escrita criativa propostas por ela. Dessa forma, o estudo de Azevedo (2007) assemelha-se ao desenvolvido aqui; entretanto, parece haver escassez de pesquisas que investiguem narrativas produzidas nessa modalidade de ensino, especialmente que tenham por base uma teoria linguística que ofereça critérios para a análise dessas produções textuais vinculadas ao ensino.

Neste artigo, enfocamos a contribuição da Linguística Textual, reconhecida internacionalmente, sobretudo, por autores como Beaugrande e Dressler (1981) e Charolles (1983), e, nacionalmente, por Koch ([2009] 2017), Antunes (2009) e Marcuschi (2008), para a pesquisa e o ensino de produção textual no contexto escolar, mais especificamente, na produção de narrativa. Nesse sentido, consideramos o potencial dos critérios de textualização discutidos por Marcuschi (2008) e Fávero e Koch (2000) para o processo de tessitura de sentido em narrativas. Os autores propõem sete critérios para que um texto seja um texto, quais sejam: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade e intertextualidade.

Nesta pesquisa, nosso objetivo é verificar se uma produção textual de estudante da EJA - Ensino Médio constitui superestrutura narrativa em situação de retextualização e como o critério de textualidade coesão é mobilizado nesse processo. Nosso foco, dentre os recursos coesivos, recai na coesão referencial e sequencial. O texto analisado foi produzido por uma estudante do 1º ano da EJA-EM³, de colégio particular de Santa Maria - RS. A produção do texto ocorreu a partir de proposta de retextualização de tira da turma da Mônica, em que os estudantes, após abordagem da professora sobre noções de tipos de linguagem (verbal e não verbal), gênero e modos de organização textual, retextualizaram o enredo contido na tira. Nessa retextualização, criaram uma história verbal escrita a partir das informações não verbais que constituem a tira (ver seção 2 de Metodologia).

Para dar conta do proposto anteriormente, organizamos o trabalho em quatro seções, além desta introdução: 1) referencial teórico, em que situamos elementos chave para a pesquisa, como Linguística Textual, critérios de textualização e coesão; 2) metodologia, na qual descrevemos o universo de

³ A autorização fornecida pela participante da pesquisa está arquivada no Laboratório de Línguas e Ensino - Lablen, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.

análise, constituição do *corpus* e critérios analíticos; 3) resultados, em que descrevemos e interpretamos o processo de construção de sentido, em texto na modalidade escrita, por meio de mecanismos de coesão e, por fim, 4) considerações finais, na qual tecemos algumas reflexões sobre a contribuição da investigação para o campo dos Estudos Linguísticos e para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na modalidade EJA, bem como apontamos limitações do trabalho e possibilidades para pesquisas futuras.

Referencial teórico

A Linguística Textual vem se desenvolvendo ao longo de três momentos, com formas bastante distintas de analisar textos escritos (e orais recentemente) em cada um deles. No primeiro momento, dedicou-se atenção às análises interfrásticas e gramáticas de texto; em um segundo momento, às perspectivas de cunho semântico e pragmático e, por fim, às contribuições dos estudos cognitivistas e sociocognitivistas.

Os primeiros estudos da Linguística Textual surgem na década de 1960. A preocupação básica centrava-se em torno dos mecanismos interfrásticos, em que sequências de frases ganhavam o estatuto de texto. Por isso, em vez de Linguística do Texto, falava-se em Gramática do texto. O texto era definido como uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta.

Nessa mesma época, entra em cena uma visão de orientação gerativista, baseada principalmente nos estudos do linguista norte-americano Noam Chomsky. Nessa orientação, havia uma competência textual, assim como a competência linguística, postulada nos estudos chomskianos, pois o falante de qualquer língua teria a capacidade de identificar e diferenciar um texto coerente de um conjunto de enunciados sem coerência

alguma. As capacidades de parafrasear, resumir ou expandir um texto seriam inatas aos indivíduos. Nessa orientação teórica, o texto era considerado a “unidade hierarquicamente mais alta” (KOCH, 2015, p. 21), no qual se encontram “signos parciais ordenados” (HARTMANN, 1968, p. 220).

Não se consideravam ainda, portanto, aspectos externos à constituição do texto, como a pragmática e a interação. Charolles (1978) propõe, a partir de então, que não há texto incoerente (o não texto), pois todos os textos seriam em princípio aceitáveis e, por isso, não seria possível o estabelecimento de uma Gramática de texto, com regras que digam o que é ou não um texto, por outro lado, é possível propor uma Linguística do texto.

Passa-se assim para a próxima fase dessa linguística, na década de 1970. A partir dos estudos da semântica, a relação de significado entre os enunciados ainda é vista como constituinte do texto. Entretanto, segundo contribuição de Dressler (1972), estabelecimento coerente da sintaxe deve partir dos princípios da semântica. Nesse momento, por exemplo, Charolles apresenta quatro condições para a coerência textual, quais sejam: repetição, progressão, não contradição e relação. Em termos mais específicos, as estruturas de superfície, isto é, os mecanismos coesivos, são uma forma de atualização de estruturas semânticas profundas, por exemplo, a coerência.

Ainda em 1970, ganham força os estudos pragmáticos da linguagem, a partir da Teoria da Atividade Verbal, com a produção e recepção de texto e a noção de texto como produto e processo. A partir de então, a teoria escalou um degrau a mais na escala de externalização da visão de texto. Isenberg (1976) propõe que o aspecto pragmático é determinante tanto do sintático quanto do semântico: “o plano geral do texto determina as funções comunicativas que nele vão aparecer, e estas, por sua vez, determinam as estruturas superficiais” (KOCH, 2015, p. 29).

A partir da década de 80, principalmente por influência de Van Dijk, busca-se no cognitivismo conhecimentos que contribuam para o estudo da produção, compreensão e funcionamento dos textos. Para Koch (2005, p. 32), “a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem que se leve em consideração a interação”. Assim, em adição ao aporte da sintaxe e da semântica aos estudos da Linguística Textual, como apontamos anteriormente, a pragmática e o contexto passaram a desempenhar papel relevante para a formulação do conceito de coerência.

Nessa época, predomina na ciência linguística uma abordagem procedural, em que saberes conceituais necessitam ser ativados para que a atividade de fato aconteça. Portanto, variadas operações cognitivas cooperam para que um texto tenha origem. Heinemann e Viehweger (1991), apud Koch (2014), explicam que, no processamento textual, quatro sistemas de conhecimento ocorrem concomitantemente: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais. Este último possibilita que os falantes identifiquem textos como exemplares de gêneros. No processamento textual ocorre, então, a adaptação ou adequação dos textos às necessidades dos interlocutores.

Nesse âmbito, são relacionadas ao processamento estratégias para conhecer as práticas peculiares de um meio sociocultural e as estratégias de interação, que envolvem, por exemplo, a preservação das faces, a polidez, a negociação, a atribuição, entre outros. Assim, as estratégias textuais são também estratégias interacionais e cognitivas, e “dizem respeito às escolhas textuais realizadas pelos interlocutores, desempenhando diferentes funções tendo em vista a produção de determinados sentidos” (KOCH, 2015, p. 40). O conceito de texto, nesse período, constitui-se sequência hierarquicamente organizada de atividades realizadas pelos interlocutores (MOTSCH; PASCH, 1987).

A partir da década de 1990, além dos aspectos semânticos, pragmáticos e interacionistas, concepções do sociocognitivismo são acrescentadas aos estudos da Linguística Textual. Nessas concepções, os conhecimentos de um indivíduo são estruturados em sua mente, mas isso não é suficiente, é preciso que eles sejam ativados por conta do ambiente. Clark (1996) propõe que os eventos linguísticos não são atos individuais e independentes, mas uma atividade que se faz com os outros e, por isso, a língua é um tipo de ação conjunta.

Na concepção interacional da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais” (KOCH, 2015, p. 44). O texto passa a ser o “lugar da interação e os interlocutores sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2015, p. 44). Em acréscimo a essa explicação, um texto também pode ser considerado como um “sistema de conexões entre vários elementos” (MARCUSCHI, 2008, p. 80) e um “fenômeno linguístico que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 71), realizado por meio da linguagem, em contextos comunicativos situados.

Textos constituem exemplares observáveis de gêneros. Estes, por sua vez, são formas com características identificáveis e relativamente estáveis, que cumprem objetivos específicos em situações sociais particulares, situadas na sociedade e na história (MARCUSCHI, 2008). Um conjunto de textos que compartilha semelhanças no nível léxico-gramatical (escolhas lexicais, sintaxe, tempos verbais, relações lógicas) e corresponde a modelos mentais tipológicos específicos de organização textual é nomeado tipo textual (MARCUSCHI, 2008, p. 154) ou superestrutura (VAN DIJK, 1983). Na descrição de Van Dijk (1983), essa categoria compreende a narração, a descrição, a injunção, a exposição e a argumentação.

A superestrutura narrativa, objeto de estudo da presente investigação, segundo

Van Dijk (1978), não está limitado ao texto narrativo, mas perpassa-o, contemplando além da microestrutura (orações), a macroestrutura (semântica). Assim, além de verbos no passado, por exemplo, devem ser considerados elementos semânticos que caracterizam a superestrutura. Sob esse viés, Labov e Waletzky (1967), propõem a superestrutura narrativa composta pelas etapas: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Na orientação, os personagens, espaços e atividades são apresentadas; na complicação, há uma quebra do fluxo esperado dos eventos; na avaliação, o narrador ou as personagens avaliam a causa do problema que gerou a complicação; na resolução, o problema é resolvido e o fluxo esperado dos eventos é retomado; na etapa coda, o narrador aproxima os fatos narrados com o presente, podendo fazer uma reflexão. Segundo os autores, apenas as etapas orientação, complicação e resolução são obrigatórias para que a superestrutura ocorra.

Essa superestrutura narrativa é construída por características linguísticas e de organização específicas, conforme apontam Koch e Elias (2017):

As seqüências narrativas apresentam uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas. Há predominância dos verbos de ação, nos tempos do mundo narrado (WEINRICH, 1964), bem como de advérbios temporais, causais e, também, locativos. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 63)

Essas características linguísticas constituem os fatores de textualidade,

elementos que atribuem sentido aos enunciados presentes na manifestação escrita, estabelecem seqüência e progressão das ideias apresentadas no texto e contribuem para que a mensagem pretendida pelo autor seja aquela percebida pelo receptor (SILVA, 2017, p. 62).

Como exposto anteriormente na introdução deste trabalho, há sete fatores que contribuem

para a produção de sentido em um texto: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade e intertextualidade. Nosso interesse centra-se na relação entre coesão e superestruturas narrativas. Em superestruturas narrativas, a coesão funciona como elemento organizador da experiência humana no espaço e no tempo. Por meio desse recurso, são estabelecidas relações semânticas entre os diferentes acontecimentos narrados.

Koch e Elias (2009) observam que determinadas estruturas textuais apresentam mecanismos de coesão predominantes, por exemplo, os sequencializadores temporais na superestrutura narrativa. Entretanto, no processo de produção textual, deve-se considerar que a coesão realizada pelo uso explícito de referentes ou conectivos não se constitui em critério essencial. Ao contrário, para que haja textualidade, é suficiente a ocorrência de “uma seqüência de atos enunciativos (escritos ou falados)” (MARCUSCHI, 2008, p. 102).

Outro aspecto importante para as análises aqui empreendidas é o de retextualização. Para Dell’Isola (2007), a retextualização é a “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p.10). Na presente pesquisa, após abordagem da linguagem verbal e não verbal pela professora, os estudantes lêem uma tira da Turma da Mônica, constituída por linguagem não verbal, e, a partir do enredo da tira, produzem uma narrativa verbal. Assim, além retextualizar o gênero textual (produzir uma narrativa a partir de uma tira), os estudantes têm a oportunidade de retextualizar o tipo de linguagem (de não verbal, passam o enredo para a verbal). Esse fato torna a atividade multifacetada, se considerados os conhecimentos que precisam ser ativados pelos estudantes para que o processo ocorra.

A seguir, descrevemos o universo de análise e identificamos a delimitação do *corpus*, bem como apresentamos os passos metodológicos seguidos para geração de dados e estabelecemos critérios para mapear os recursos coesivos na produção textual em análise.

Metodologia

Universo de análise e *corpus*

O *corpus* deste trabalho é constituído por texto escrito por uma estudante do primeiro ano do ensino médio da EJA, em uma escola particular de Santa Maria - RS, cuja professora de Língua Portuguesa é a segunda autora do presente artigo. Por isso, além de se considerar aspectos textuais fundamentais para o processo de escrita dos estudantes, por meio do presente estudo, a professora (em formação continuada - Doutorado) pode, de certa forma, repensar sua prática pedagógica nesse contexto de ensino e aprendizagem.

Os estudantes possuem entre 18 e 55 anos. A maioria possui alguma ocupação, atuando, por exemplo, no serviço militar, indústria, comércio ou em serviços domésticos. As aulas são realizadas no turno da noite, uma vez por semana, e cada um dos três anos do Ensino Médio é concluído em um semestre; portanto, os estudantes concluem o nível escolar em um ano e meio. A disciplina de Língua Portuguesa conta com 12 horas-aula para cada semestre/ano escolar.

No atual semestre (1/2018), havia duas turmas de EJA - EM em andamento no colégio, de 1º e 2º ano. A turma de primeiro ano foi escolhida para seleção dos textos porque nela ocorria um processo de produção textual. A escolha do primeiro ano justifica-se também por ser esse o momento de retorno desses estudantes ao contexto escolar, após um certo período, que pode ser curto ou longo, por se tratar de EJA. Devido a esse afastamento dos

estudos, consideramos fundamental, nas aulas de língua portuguesa, retomar conteúdos do Ensino Fundamental, por exemplo, comunicar-se por meio de textos, de forma coerente e organizada, a fim de atingir propósitos comunicativos e sociais nas interações em diferentes contextos e situações.

A escrita foi realizada como tarefa de casa no período de 22 de maio a 5 de junho de 2018. Os estudantes que entregassem a narrativa nesse período, teriam a oportunidade de reescrevê-la a partir de *feedback* fornecido pela professora. Por isso, dentre o número de 32 estudantes participantes da turma, apenas 5 entregaram o texto na data solicitada. Os demais estudantes fizeram a entrega em data posterior, sem a oportunidade de reescrita (foi dada a escolha de participar do processo de reescrita ou não).

Destacamos que a análise realizada aqui recai apenas sobre a primeira versão de um texto de uma estudante. Esse texto foi selecionado com base em: a) verificação do atendimento da proposta de produção textual fornecida aos alunos antes da escrita, a qual solicitava um texto com modo de organização predominantemente narrativo; b) levantamento de elementos linguísticos de coesão referencial e sequencial que constroem a narrativa; c) a partir dos critérios a e b, seleção do texto que mais se aproximasse da superestrutura narrativa.

A seguir, descrevemos os procedimentos pedagógicos adotados pela professora da turma para orientar a produção textual e, conseqüentemente, gerar o artefato textual que será objeto de análise.

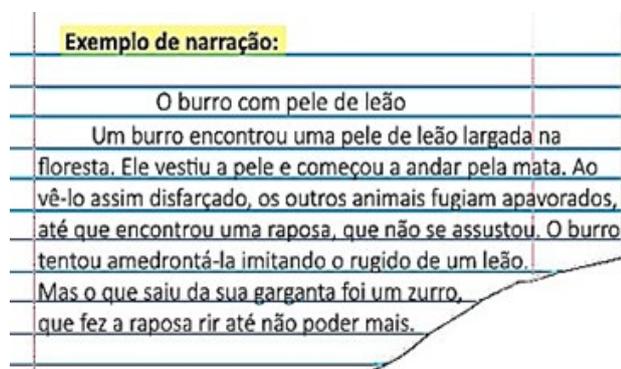
Geração de dados

Para obtermos os dados de análise seguimos os seguintes procedimentos:

1) a segunda autora deste artigo, professora de uma turma de 1º ano do Ensino Médio da EJA, apresentou aos estudantes o conceito de superestrutura narrativa, seguido de conceitos

de outras superestruturas, como a argumentativa, descritiva e injuntiva, por meio de slides. Associado aos conceitos, a professora apresentou exemplos de texto para cada superestrutura. Nesse exemplo, explanou alguns mecanismos de coesão associados a ela, como advérbios, locuções adverbiais ou orações adverbiais de tempo e espaço, necessários para fazer eventos avançarem nesses tipos de textos. Na Figura 1, é possível visualizar o exemplo de superestrutura narrativa abordada com os estudantes.

Figura 1: Exemplo de superestrutura narrativa
Fonte: br.pinterest.com



2) A seguir, solicitou uma tarefa de produção textual aos estudantes, em que eles produzissem uma história cujo modo de organização textual predominante deveria ser o narrativo;

3) uma tira, sem apoio da linguagem verbal escrita, foi utilizada como ponto de partida para a escrita da narrativa (Figura 2), configurando a atividade como retextualização (DELL'ISOLA, 2007).

Figura 2: Tira da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/>

Critérios de análise

Para efetuar a análise do texto selecionado, seguimos Koch (2014), como orientação no mapeamento de recursos de coesão textual. Essa autora organiza a coesão em duas categorias: a coesão remissiva ou referencial e a coesão sequencial, cujas ramificações, expostas no Quadro 1, serviram de ponto de partida para direcionar nosso olhar analítico.

Quadro 1: Tipos de coesão referencial e coesão sequencial

Coesão referencial	Coesão sequencial
Formas remissivas não-referenciais presas (artigos definidos e indefinidos, pronomes adjetivos, numerais cardinais e ordinais)	Sequenciação parafrástica (repetição, recorrência de tempo, aspecto verbal e paralelismo sintático, paráfrase)
Formas remissivas não-referenciais livres (pronomes substantivos, pronomes de 3ª pessoa, elipse, numerais, advérbios pronominais)	
Formas remissivas referenciais (expressões sinônimas ou quase-sinônimas, grupos nominais definidos, nominalizações, hiperônimos)	Sequenciação frástica (encadeamento, progressão temática e conexão)

Fonte: As autoras, com base em Koch (2014).

Na próxima seção, exploramos quais tipos de coesão referencial e/ou sequencial foram mobilizados pela autora da narrativa na manutenção ou progressão do tema.

Resultados

Procuramos aqui verificar se o texto escolhido para análise (Quadro 2) atende à proposta de produção textual (escrita de história com modo de organização predominantemente narrativo), à superestrutura narrativa e como a coesão referencial e sequencial constrói esse propósito.

Quadro 2: Produção textual narrativa de estudante da EJA

A CEGONHA E O URUBU¹

A cegonha é uma ave de bicos compridos e tem a fama de entregar os bebês nas casas.

Um certo dia um casal antes de dormir fez um pedido a cegonha que queriam ser pais, então a cegonha muito bondosa atendeu o pedido do casal, entregando à eles um menino pequeno com uma cabeça grande e cabelo espetado, assim foi dado o nome de Cebolinha, ao lado da casa de Cebolinha também tinha uma vizinha que queria ser mãe, então novamente foi feito o pedido, a cegonha, dessa vez ela trouxe uma menina gordinha e dentuça que recebeu o nome de Mônica, assim Cebolinha e Mônica ficaram amigos e brincavam juntos, mas eles queriam um novo amigo para brincar junto com eles, foi então que eles tiveram a ideia de fazer o pedido para a cegonha de ganharem um novo amigo, só eles não sabiam que a cegonha estava doente, mas para não deixar eles triste a cegonha pediu pro urubu fazer a parte dela já que era o último bebê e era bem sujo, assim então nasceu o cascão ficou famoso por todos ser entregue a sua família por um urubu.

Os três ficaram amigos e foram crescendo juntos, cada um tinha suas características. Cebolinha falava errado, cabelo espetado, Mônica, briguenta e dentuça, Cascão detestava banho adorava ficar sujo.

1. Não foram realizadas alterações ortográficas no texto.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras⁴.

Verifica-se que o texto atende à proposta de produção textual, pois é uma história com modo de organização predominantemente narrativo, ao fazer uso, por exemplo, de verbos no passado, como no Exemplo 1:

4 A autoria da narrativa será omitida para preservar a identidade da participante da pesquisa.

Exemplo 1⁵

Um certo dia um casal antes de dormir fez um pedido a cegonha.

No trecho, o verbo *fez* exemplifica o tempo passado como um dos fatores que constroem o modo narrativo.

Foi possível identificar, também, que o texto se caracteriza superestrutura narrativa, pois apresenta as etapas Orientação, Complicação e Resolução. Na etapa orientação, as características da cegonha são apresentadas e uma sequência de atividades esperadas por ela. O Exemplo 2, a seguir, revela esse cenário:

Exemplo 2

A cegonha é uma ave de bicos compridos e tem a fama de entregar os bebês nas casas.

Neste exemplo, características físicas e habituais da cegonha são apresentadas. A etapa complicação surge quando dois personagens amigos (Mônica e Cebolinha) sentem-se sozinhos e desejam um amigo, como evidencia o Exemplo 3.

Exemplo 3

Cebolinha e Mônica ficaram amigos e brincavam juntos, mas eles queriam um novo amigo para brincar junto com eles [...].

Outro problema foi o fato da cegonha ser substituída por um urubu, que leva para um casal uma criança suja, como identificado no Exemplo 4.

Exemplo 4

A cegonha pediu pro urubu fazer a parte dela já que era o último bebê e era bem sujo, assim então nasceu o cascão ficou famoso por todos ser entregue a sua família por um urubu.

5 Também não foram realizadas alterações ortográficas nos trechos do texto aqui exemplificados.

O primeiro problema (falta de amigo) é resolvido, pois aparece um amigo, mesmo que sujo, chamada de Cascão. Essa etapa do texto é chamada de resolução. Já o fato de o corvo levar uma criança para o casal é resolvido com a aceitação do novo amigo. O Exemplo 5 mostra essa resolução.

Exemplo 5

Os três ficaram amigos e foram crescendo juntos, cada um tinha suas características.

Assim, verifica-se que as três etapas principais da superestrutura narrativa foram construídas no texto, caracterizando-o como uma superestrutura narrativa.

Em termos de coesão referencial, foi possível identificar algumas formas remissivas gramaticais presas, como os artigos definidos e indefinidos. Essas formas estão relacionadas a um nome com o qual concordam em gênero e número (KOCH, 2014, p. 35). O artigo definido, geralmente, retoma no texto um elemento introduzido anteriormente por um artigo indefinido, conforme o Exemplo 6, em que o substantivo cegonha é recuperado.

Exemplo 6

[...] a cegonha, dessa vez ela trouxe uma menina gordinha e dentuça [...].

Em nossa amostra, identificamos alta ocorrência de artigo definido feminino (11 ocorrências); entretanto, o uso desse recurso ocorre de maneira distinta, pois a cegonha é apresentada desde o início da narrativa por artigo definido. De acordo com Koch (2014, p. 35), em alguns casos, “o referente pode não se encontrar explícito no próprio enunciado, mas é deduzível do contexto através de inferências”. Em nosso exemplo, avaliamos que a ausência de artigo indefinido na primeira menção à cegonha seja devido à retextualização. A autora da narrativa

parece ter considerado a imagem da cegonha, na tira da Turma da Mônica, como referente textual.

Com o artigo definido masculino, por outro lado, verificamos que desempenha função anafórica, ao retomar elementos introduzidos por artigo indefinido, conforme demonstramos por meio do Exemplo 7.

Exemplo 7

*[...] um casal antes de dormir fez um pedido [...].
[...] atendeu o pedido do casal [...].*

Há sete ocorrências da relação entre um artigo indefinido masculino e um artigo definido masculino. Observamos que, diferentemente do exemplo anterior, em que a cegonha poderia ser localizada na tira, os referentes masculinos, nesse caso, não faziam parte do recurso visual tira, uma vez que foram incluídos na narrativa pela estudante.

Além disso, na coesão referencial, ainda na categoria formas remissivas gramaticais presas, foi possível identificar o uso de pronome adjetivo (1 ocorrência) e de primeira pessoa (6 ocorrências) que fazem referência a sujeitos anteriormente mencionados, como mostrado nos exemplos 8 e 9 a seguir.

Exemplo 8

[...] assim então nasceu o cascão ficou famoso por todos ser entregue a sua família por um urubu.

Exemplo 9

[...] então a cegonha muito bondosa atendeu o pedido do casal, entregando à eles um menino pequeno com uma cabeça grande e cabelo espetado [...].

[...] assim Cebolinha e Mônica ficaram amigos e brincavam juntos, mas eles queriam um novo amigo para brincar junto com eles, [...].

Esses pronomes, por retomarem um elemento anterior, são anafóricos e, por isso,

evitam repetições dos nomes dos sujeitos reiterados, um recurso um pouco mais elaborado de coesão utilizado por essa estudante da EJA, já na primeira etapa do curso.

A coesão sequencial, do tipo sequenciação parafrástica, em que a sequenciação ocorre na progressão de enunciados que compõem o texto (KOCH, 2014, p. 60), ocorre no texto analisado praticamente apenas por meio da repetição lexical, sem o emprego de coesão referencial sinonímica. Registramos, no Exemplo 10, todas as ocorrências para o substantivo “cegonha”:

Exemplo 10

[...] a ideia de fazer o pedido para a **cegonha** [...].

[...] a **cegonha**, dessa vez [...].

A **cegonha** é uma ave [...].

[...] a **cegonha** estava doente [...].

[...] a **cegonha** muito bondosa [...].

[...] a **cegonha** pediu pro urubu [...].

[...] fez um pedido à **cegonha** [...].

A maior parte dessas referências à *cegonha* poderiam ter sido retomadas por meio de hiperônimo (por exemplo, *ave*) ou pronomes pessoais (por exemplo, *ela*). Há uma ocorrência de hiperônimo, na sentença de abertura da narrativa, para identificação da personagem e uma ocorrência para o pronome pessoal *ela*, no desenrolar da narrativa, para retomar *cegonha*. Esse tipo de repetição lexical é característica da oralidade. Marcuschi (1992, p. 177) destaca que na conversação esse recurso “não quebra, nem corta estruturas ou conteúdos. Apenas organiza-os numa projeção não-linearizada”. Inferimos que a estudante importa essa estratégia da modalidade oral para a escrita com finalidade de manutenção do tema - chegada das crianças por meio de aves.

Ademais, na coesão sequencial do tipo parafrástica, foi possível identificar ocorrências homogêneas de tempo verbal, prevalecendo o uso

do pretérito perfeito (16 ocorrências) e imperfeito, como no exemplo 11.

Exemplo 11

[...] assim Cebolinha e Mônica **ficaram** amigos e **brincavam** juntos, [...].

[...] já que **era** o último bebê e **era** bem sujo [...].

Segundo Weinrich (1964, 1971), *apud* Koch (2014), são tempos do mundo narrado o pretérito perfeito simples, imperfeito e mais-que-perfeito, além do futuro do pretérito do indicativo. Novamente, a utilização de elementos coesivos temporais especificamente do passado, revela que o texto segue os parâmetros esperados em uma narrativa.

Já na coesão sequencial do tipo frástica, em que ocorre a manutenção do tema, estabelecimento de relações semânticas e a ordenação das sequências textuais (KOCH, 2014, p. 62), verificamos a utilização de marcadores de situação e ordenação no tempo-espaço para construir a sequência dos fatos narrativos, como exemplificado a seguir (exemplo 12).

Exemplo 12

Certo dia um casal **antes de dormir** fez um pedido [...].

Ao lado da casa de Cebolinha, também tinha [...].

No primeiro exemplo, o trecho *Certo dia* demarca temporalmente um episódio na narrativa, e o trecho *antes de dormir* indica a mesma função. No segundo exemplo, *ao lado da casa* evidencia um segmento de descrição. Esse tipo de demarcação no tempo e espaço foi muito usado (6 ocorrências) no texto para construção da superestrutura narrativa, revelando, mais uma vez, que o texto atende à proposta de produção, que solicita a escrita de uma história cujo tipo textual predominante seja o narrativo.

Por fim, na coesão sequencial, foi possível verificar a presença de conectores de contração

(3 ocorrências) e continuadores típicos da fala (6 ocorrências), que estabelecem relações lógico-semânticas entre as orações e períodos (KOCH, 2014). Alguns desses conectores são evidenciados nos exemplos 13 e 14.

Exemplo 13

[...] *Cebolinha e Mônica ficaram amigos e brincavam juntos, **mas** eles queriam um novo amigo para brincar junto com eles, [...].*

O conector que contrapõe os enunciados é responsável por introduzir um problema na história (o fato de Cebolinha e Mônica não estarem satisfeitos em brincarem sozinhos), assim como as outras duas ocorrências. Novamente, percebe-se que, por meio desse elemento coesivo, foram construídas etapas importantes da narrativa - os problemas, fato que demonstra, novamente, o atendimento do texto à proposta de produção de uma superestrutura narrativa.

Exemplo 14

*Um certo dia um casal antes de dormir fez um pedido a cegonha que queriam ser pais, **então** a cegonha muito bondosa atendeu o pedido do casal, [...].*

Koch e Elias ([2009]2017) afirmam que é comum crianças, em fase de aquisição da escrita, utilizarem a mesma estratégia de construção da linguagem utilizada na interação “face a face”, como organizadores textuais continuativos: e, aí, daí, então, etc. Acrescentamos que, conforme discutido em pesquisas prévias (CAVALCANTI, 2016; NASCIMENTO, 2014; VIEIRA, 2015) e também como pudemos observar em nossa prática, a transposição de léxico característico da oralidade para a modalidade escrita ocorre também na produção textual de adultos. Ainda conforme Koch e Elias ([2009]2017), é papel do professor “conscientizar o aluno das peculiaridades da

situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhes são próprios” (idem). Por isso, como próximo passo do processo de produção dos estudantes, a professora fornecerá *feedback* individual para reescrita dos textos. Aspectos coesivos, como os mencionados nesta seção de resultados, serão contemplados.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos alcançar o objetivo de verificar se estudantes da EJA - Ensino Médio constroem uma superestrutura narrativa e como eles utilizam o critério de textualidade coesão em situação de produção de texto. Verificamos, inicialmente, que o texto analisado apresenta diferentes estratégias de coesão referencial e sequencial para relacionar as ideias ou fatos. No critério de coesão referencial, foram utilizadas no texto, sobretudo, formas remissivas presas, o que associamos ao fato de o texto ser uma superestrutura narrativa, que requer a apresentação de personagens, processo que ocorre, respectivamente, pelo uso de artigos definidos e indefinidos e de pronomes adjetivos.

No critério coesão sequencial parafrástica, apesar de serem verificadas ocorrências de repetição, que deixam o léxico da história reduzido, foram verificadas, principalmente, ocorrências homogêneas de tempo verbal, prevalecendo o uso do pretérito perfeito. Na coesão sequencial frástica, verificamos que ocorre a manutenção do tema. Também, são recorrentes marcadores de situação e ordenação no tempo-espço para construir a sequência dos fatos narrativos, além de conectores de contrajunção e continuadores típicos da fala para introduzir o problema da história, etapa importante da superestrutura narrativa.

Assim, a utilização dessas estratégias, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao modo de organização textual narrativo, mesmo que, às vezes, fruto da oralidade, com o uso demasiado

de *então* para que os eventos avancem na história. Acreditamos então que o uso dos elementos linguísticos coesivos, remissivos ou sequenciais (KOCH, 2014), mesmo que parcialmente, em superestrutura narrativa, foi satisfatório para o nível e modalidade de ensino da estudante cujo texto foi analisado, já que os estudantes que cursam a EJA, algumas vezes, encontram-se afastados do contexto escolar por considerável período de tempo, sobretudo os recentes reingressantes do primeiro ano escolar do EM.

Dessa forma, foi possível constatar que o texto atende à proposta de produção no critério de escrita de uma superestrutura narrativa. Também, foi possível reconhecer que o texto atende às expectativas da retextualização, pois o enredo mantém as personagens da tira e suas características principais, porém em outra modalidade de linguagem (verbal).

Por meio da análise empreendida neste trabalho, elementos linguísticos utilizados pela aluna para mobilizar uma narrativa tornam-se claros à professora e, a partir deles, a docente pode, por exemplo, encaminhar um processo de reescrita do texto da aluna e dos textos dos demais colegas da turma. Ademais, esses aspectos podem ser considerados pela professora na elaboração de novos planos de aula cujo tema sejam superestruturas narrativas ou os elementos coesivos em outras superestruturas. Assim, o presente estudo revela-se essencial para a reflexão e consequente reelaboração da prática docente associada à análise de textos. Verifica-se, ademais, que o estudo contribui com as pesquisas sobre a Linguística Textual voltadas para o contexto escolar realizadas no Brasil.

Reconhecemos as limitações deste estudo, por tratar-se da análise da produção textual de uma estudante, o que nos impede de tecer generalizações acerca do tema para essa etapa

de ensino. Destacamos que este é um estudo piloto de análise do funcionamento do critério de textualidade coesão em textos produzidos pela EJA. Ele pode servir como um modelo de análise e subsídios para o professor encaminhar o trabalho de reescrita com os estudantes. Contudo, mais estudos podem ser feitos sobre o texto analisado, como os pautados no critério de intertextualidade, associada ao fato da recontextualização da história da Turma da Mônica. Ademais, estudos sobre a coesão e outros critérios de textualidade também podem ser desenvolvidos a partir de outros textos da turma, ou de outros estudantes desse nível.

Referências

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

AZEVEDO, C. dos S. *Escrita criativa em sala de aula do EJA - efeitos sobre a produção textual dos alunos*. 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2007.

BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.

BOUZADA, C. P.; FARIA, M. D.; SILVA, A. A retextualização como recurso didático para a produção textual. *The ESPecialist*, v. 34, n. 1, p. 45 - 68, 2013.

CAVALCANTI, R. J. de S. *Análise textual-argumentativa de processos de retextualização: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do PROEJA ensino médio*. 2016. 320 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2016.

CHAROLLES, M. Coherence as a principle of Interpretability of Discourse. In: HEYDRICH, W.; NEUBAUER, F.; PETÖFI, J. (orgs.). *Connexity and Coherence*. Berlim: De Gruyter, 1989.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

- FÁVERO, L. L., KOCH, I. G. V. Critérios de textualidade. *Veredas*, v. 104, p. 17-34, [1985] 2000.
- HARTMANN, P. Zum Begriff des sprachlichen Zeichens. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, v. 21, p. 205-222, 1968.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, [2009] 2017.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 3-38.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese apresentada ao Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para professor Titular em Linguística. Recife, 1992.
- MEIRELLES, V.; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. *Estudos de Psicologia*. v. 9, ed. 1, p. 131-144, 2004.
- NASCIMENTO, L. D. do. *Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade em produções textuais na educação de jovens e adultos*. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande. 2014.
- PINHEIRO, F. I.; BECKER, M. L. R. A coerência em narrativas escritas escolares: uma análise piagetiana. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil. Editora UFPR, n. 53, p. 217-231, jul./set. 2014.
- SILVA, L. B.; PATRÍCIO, E. Memes e narrativas escolares: uma análise sob a perspectiva da atividade mimética em Paul Ricouer. *Revista Passagens - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará*. v. 8, n. 1, p. 45-62, 2017.
- SILVA, R. C. B. da. Coerência e coesão nos textos argumentativos dos alunos do ensino médio. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 56-82, jan./jun. 2017.
- van DIJK, T.A. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona/ Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1978.
- VIEIRA, A. M. M. *Produções textuais na EJA: a reescrita como prática de aprendizagem*. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape. 2015.

Submissão: 30 de agosto de 2018.

Aceite: 10 de outubro de 2018.

Conteúdo temático e estilo no contexto do gênero textual debate regrado: análise docente da proposição de ensino presente no livro didático destinado à educação de jovens e adultos

pg 145-156

Patrícia Tavares Cruz Oliveira¹

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel²

Resumo

Neste trabalho, refletimos sobre a análise feita por professores de Língua Portuguesa a respeito do trato com o conteúdo temático e o estilo no contexto do ensino do gênero textual debate regrado. No percurso metodológico, entrevistamos 2 (dois) professores atuantes no 9º. ano da Educação de Jovens e Adultos. No contexto de investigação, apresentamos a eles uma atividade proposta em uma unidade temática do livro didático “EJA Moderna”/ 9º. ano, destinada à Educação de Jovens e Adultos. Os dados foram tratados sob a óptica da abordagem qualitativa (MINAYO, 2001), e analisados de acordo com a teorização de Bakhtin (1997, 2011), Marcuschi (2001, 2008), Dolz, Pietro e Schneuwly (2004), Costa (2009). Os resultados revelam que ambos os sujeitos deslocam a análise do conteúdo temático e do estilo, no contexto da proposta do ensino do gênero debate regrado, para as estratégias que a obra utiliza no dialogar com o seu público-alvo.

Palavras-chave: Conteúdo temático, estilo, debate regrado, livro didático, EJA.

THEMATIC CONTENT AND STYLE IN THE CONTEXT OF REGULATED DEBATE: ANALYSIS OF THE TEACHING PROPOSITION IN THE TEXTBOOK FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION

Abstract

In this work, we reflect on the analysis made by two teachers of Portuguese Language regarding the thematic content and the style of the textual genre (s) selected by the authors of the didactic book collection “EJA Moderna”, intended for EJA / 9 year, for the work with the textual genre regulated debate. It is worth mentioning that the EJA still presents many challenges to be overcome, among them is the quality of the didactic material prepared for this modality of teaching. This is a qualitative and exploratory research, whose corpus is formed by a chapter from the collection “EJA Moderna”, object of analysis by two teachers of Portuguese Language who work in the 9th year of the EJA. The results show that both subjects move the analysis of the thematic content and the style, in the context of the teaching proposal

¹ Mestrado Profissional em Letras pela Universidade de Pernambuco, Brasil. E-mail patriciatavares@gmail.com

² Professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE).

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do PROFLETRAS (UPE), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail deboracostamaciel@gmail.com

of the regulated debate genre, to the strategies that the work uses in the dialogue with its target audience.

Keywords: Thematic content, style, debate, EJA.

Introdução

Neste trabalho, refletimos sobre a análise feita por professores de Língua Portuguesa a respeito do trato com o conteúdo temático e o estilo no contexto do ensino do gênero textual debate regrado. No percurso metodológico, entrevistamos 2 (dois) professores atuantes no 9º. ano da Educação de Jovens e Adultos. No contexto de investigação, apresentamos a eles uma atividade proposta em uma unidade temática do livro didático “EJA Moderna”, destinada à Educação de Jovens e Adultos. A investigação foi desenvolvida junto ao grupo de pesquisa de estudos em Educação, Letramento, Oralidade e Escrita (ELOA), no âmbito do Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras.

Destacamos a necessidade de escutar os professores sobre as propostas didáticas que lhes são direcionadas pelos livros didáticos, tomando como foco nessa investigação, dois elementos estruturantes do gênero, o conteúdo temático e o estilo, observando-os no contexto de uma proposta de ensino do gênero textual debate regrado. Acreditamos que, envolto nesse processo de pesquisa, oportunizamos também um trabalho de reflexão dos professores, de modo que, mobilizando seus saberes, eles ampliem um processo analítico que “contribua para o seu desenvolvimento profissional”. (NÓVOA, 2008, p. 228).

Ouvir os professores em um contexto de entrevista ajuda-nos a entender como eles pensam a respeito do que lhes é ofertado, e entramos em um processo em que está sendo avaliada uma proposição didática, ou seja, um conjunto de estratégias para o ensino de dimensões específicas do gênero no âmbito do livro didático. Suporte que é ofertado como parte das políticas públicas

do governo federal as escolas públicas brasileiras. Consideramos que os docentes possuem também autoridade para analisar em que aspectos aquele material se adéqua ou não a sua realidade escolar.

Este trabalho reforça a sua relevância por estender o interesse à Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade apresenta ainda muitos desafios a serem vencidos, dentre eles, se afirmar nas deliberações das políticas públicas e nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira. A Base Curricular Nacional Comum, estabelecida em 2017, apaga a EJA das dimensões norteadoras do currículo, o que pode sinalizar a visão governamental para a referida modalidade. Se observarmos, por exemplo, os documentos que norteiam os livros didáticos, os manuais de ensino direcionados à EJA só começaram a passar por uma avaliação no que diz respeito a sua qualidade pedagógica no ano de 2009, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático destinado a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), dezesseis anos após a criação do PNLD para a Educação Básica, em 1993. Sabemos, ainda, que, perante a lei, os chamados alunos fora de faixa têm o direito de ter acesso à Educação Básica e precisam estar entre as pessoas que sabem fazer uso da “língua em escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais”, ou seja, “responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1998, p. 32).

A partir das diversas frentes de relevância do nosso trabalho, gostaríamos de destacar a carência de pesquisas que tratam do tema na EJA. Fizemos um levantamento na Plataforma de Banco de Teses e Dissertações da Capes (2018) e inserimos os termos de busca “conteúdo temático e estilo”; “conteúdo temático, estilo, livro didático da EJA”, e não obtivemos resultado de pesquisa que se detivessem ao conteúdo temático e ao estilo no contexto de

ensino do debate regrado. Com a busca desses termos, localizamos, apenas, a dissertação “O gênero *podcast* educacional: descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional” defendida em 2010 pelo mestre José Mauro Souza Uchoa, na Universidade Federal do Acre, Rio Branco. Embora o foco tenha sido na dimensão de conteúdo temático, estilo e construção composicional, o gênero em questão não era o debate regrado.

Ao inserirmos o termo “conteúdo temático, estilo, gênero textual debate regrado, a BTd gerou trabalhos que tinham como o foco o gênero textual debate regrado, como é o caso da pesquisa “Gêneros orais e ensino: O debate regrado como prática linguístico-discursiva de sujeitos e formação”, de Agmar Ribeiro Justino dos Santos, defendida em 2015. A pesquisa “ Debate regrado no livro didático da EJA: análise da percepção docente sobre as estratégias de ensino do gênero oral” de Patrícia Tavares Cruz Oliveira, defendida em 2016, as dissertações “Estratégias de ensino do gênero oral debate regrado público”, de Marinazia Cordeiro Pinto, defendida em 2015 e “Ensino do gênero oral textual/discursivo debate: estratégias argumentativas” de Edilma Marinho Ribeiro Gomes, defendida em 2018.

Entre as pesquisas listadas acima, apenas a dissertação de Oliveira (2016), cujo objetivo foi o de analisar a percepção docente sobre as estratégias didáticas para o ensino do gênero debate regrado presente em livros didáticos destinados a EJA toma, no contexto da análise do gênero, uma reflexão a respeito do trato com o conteúdo temático e o estilo no contexto no referido gênero. Contudo, ressaltamos que é uma pesquisa pontual, o que sinaliza a pouca exploração do tema e a necessidade de pensarmos mais o objeto sobre o qual este artigo se debruça.

Realçadas as possíveis contribuições do nosso texto para a reflexão a respeito do ensino de

gêneros, gostaríamos de sinalizar que organizamos o trabalho em quatro seções. Inicialmente situamos o nosso objeto de investigação, apresentando algumas possíveis contribuições da discussão para pensarmos o ensino do conteúdo temático e do estilo no âmbito do gênero debate regrado, bem como, de que forma essa reflexão se situa no estado da arte. Em seguida, apresentamos uma discussão teórica que aporta à reflexão a respeito das dimensões do conteúdo temático, do estilo e do debate regrado. Posteriormente, apresentamos a metodologia da pesquisa, na qual evidenciamos a construção do corpus e das estratégias analíticas. No passo seguinte, estabelecemos um diálogo entre a teoria e o objeto de investigação e finalizamos com algumas considerações que afloram a partir do cenário discutido.

Sigamos para a base teórica de sustentação que embasou a nossa análise.

Fundamentação Teórica

No universo da discussão que envolve conteúdo temático e estilo no gênero textual debate regrado, cuja proposta de ensino está presente no livro didático destinado a EJA, é necessário que discutamos cada uma das dimensões supracitadas. Nessa direção, gostaríamos de, primeiramente, declarar que assumimos o conceito de gênero baseado na concepção de Marcuschi (2008), ou seja, textos materializados em situações comunicativas recorrentes e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. É sob esse olhar que Marcuschi (2008), à luz de Bakhtin e Volochinov (1992), classifica os gêneros como sendo relativamente estáveis que interligam, no todo do enunciado, o conteúdo temático, o estilo e a organização composicional.

Segundo Bakhtin (2011), a comunicação humana se dará sempre por meio de enunciados. Esses enunciados serão produzidos segundo a necessidade de cada comunidade discursiva e, dessa maneira, cada enunciado terá suas características próprias, sendo elas desde a estrutura dele até sua função comunicativa. Percebe-se, assim, que o cotidiano de todas as pessoas é rodeado de enunciados que, apesar de sua variação contenedora, são relativamente estáveis e são chamados por muitos, inclusive por Bakhtin (2011), de gêneros do discurso.

Para se trabalhar com esse conceito de gênero, é preciso ter em mente que qualquer comunicação verbal acontece por meio de um texto e que qualquer texto pertence a um gênero. Portanto, qualquer comunicação verbal só pode acontecer por meio de um gênero textual. Se toda comunicação ocorre por meio de um gênero textual, percebemos que existem inúmeros gêneros e estes podem surgir e desaparecer a qualquer instante, conforme a evolução por que constantemente está passando a língua.

A partir dessa visão de gêneros, definimos o debate regrado como gênero discursivo, cuja natureza, segundo o Dicionário de Gêneros Textuais é “a exposição da razão em defesa de uma opinião contra um argumento” (COSTA, 2009, p. 94). Em outras palavras, é um gênero textual de cunho oral, mas que não despreza o escrito em seu processo de planejamento e que possui um tema polêmico, em torno do qual serão lançados argumentos e contra-argumentos que serão apresentados pelos debatedores, os quais seguirão regras pré-estabelecidas, e serão organizados por um mediador.

De maneira geral, sabemos que debater faz parte do cotidiano da sociedade desde sempre, pois, a todo o momento, as pessoas estão expostas a situações em que precisam argumentar sobre sua opinião. Sendo assim, percebemos que há diversos tipos de debates com as mais variadas finalidades. Porém, para efeito de modelo, o protótipo do debate

televisivo parece ter maior projeção. Embora possa ilustrar as características gerais do gênero, não deve ser seguido pela escola como modelo principal, uma vez que, muitas vezes, esse tipo de debate não se pauta pelo uso da argumentação com base em informações verdadeiras, mas há, a presença de meias verdades, bem como o objetivo não de convencer o público de alguma coisa, mas tão somente ridicularizar o outro. (DOLZ, PIETRO E SCHNEUWLY, 2004)

De modo geral, o debate pode aparecer em sala de aula sob três formas, a saber:

- Debate de opinião de fundo controverso, que se pauta em assuntos diversos, não com o objetivo de levar a plateia ou os debatedores a uma tomada de decisão, mas objetiva influenciar o ponto de vista defendido pelo outro e mesmo modificar o seu próprio ponto de vista;

- Debate deliberativo, o qual, como o próprio nome indica, tem como objetivo a exposição de argumentos e contra-argumentos para a tomada de uma decisão;

- Debate para solução de problemas, o qual visa a uma resolução de um problema ou de uma situação, sendo que essa resolução precisa ser construída coletivamente (DOLZ, PIETRO E SCHNEUWLY, 2004).

Dentre os três, de acordo com os autores, o que permite o desenvolvimento de habilidades mais complexas, principalmente no que diz respeito às estratégias de argumentação, é o chamado debate de opinião de fundo controverso, ao qual chamamos de debate regrado. Sem se deixar levar pelo modelo proposto na mídia, a escola deve trabalhar com debate regrado, o qual deve focar uma questão social, mas, sobretudo, uma questão que faça parte do cotidiano dos alunos e não necessariamente um tema que possua posições opostas, mas, pelo menos, que suscite posições diferentes, sobre as quais possa se refletir para a formação de opinião. Visualizado e vivenciado dessa maneira, o debate regrado se torna

um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas. (DOLZ, PIETRO E SCHNEUWLY, 2004, 72).

Do ponto de vista da estrutura, o debate regrado conta com a presença de debatedores, pessoas ou grupos de pessoas que vão defender opiniões distintas ou mesmo opostas a partir de argumentos vários; moderador, pessoa cuja função é a de organizar a realização do debate, cumprimentando, apresentando os debatedores, expondo o tema e mediando a relação entre os debatedores e auditório ou plateia (cuja presença não é necessariamente obrigatória), que ouve os argumentos expostos pelos debatedores e pode ou não questioná-los (dependendo das regras estabelecidas previamente que organizarão, entre outros aspectos, se o auditório participa e como se dará essa participação, caso ocorra). Embora a presença de auditório não seja obrigatória, ela contribui para um debate mais completo, visto que “os debatedores se posicionam, apresentam seus argumentos em manifestações consensuais ou de desacordo e o auditório questiona os debatedores, favorecendo a ampliação do debate.” (DE PIETRO; ÉRARD; KANEMAN-POUGATCH, 1997 apud RIBEIRO, 2009, p. 53).

No que diz respeito à dinâmica de realização do debate regrado, também há comportamentos específicos que devem ser realizados em qualquer debate regrado e que são melhor explicadas por Ribeiro:

uma vez admitida a ideia de trabalhar o debate na escola, é necessário conhecermos sua dinâmica de funcionamento, que se dá em torno da regulação ou dinâmica das trocas (escuta do outro, organização do discurso e posicionamento); da justificação (sustentação do posicionamento utilizando argumentos) e da refutação (réplica, contestação), sendo este último o mecanismo fundamental ao debate, pois sem ele não há debate (RIBEIRO, 2009, p. 52).

Todos esses aspectos mencionados precisam ser previamente acordados com os participantes e essas regras são apresentadas pelo mediador, o qual é também o responsável pela manutenção delas ao longo do debate. Inclusive, dependendo do nível do debate e dos debatedores, há também a utilização de réplicas e tréplicas, onde aparecem os contra-argumentos, o que promove um debate mais completo e com um nível mais alto no campo da informatividade.

Além dos aspectos estruturais e de sua dinâmica de funcionamento, para que haja a efetiva realização de um debate, ou mesmo de outros gêneros textuais orais, deve-se atentar para a utilização dos aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Esses aspectos se relacionam diretamente com os aspectos linguísticos, que dizem respeito à produção verbal em si e são inseparáveis, já que o seu conjunto é que produz a significação do texto. Os aspectos extralinguísticos dizem respeito à características que devem ser apresentadas durante a produção de um gênero textual e que, embora não sejam características propriamente linguísticas, afetam a produção verbal.

É no contexto do debate regrado que trazemos nosso olhar para o conteúdo temático e o estilo, sem ignorar, contudo, a “composição”, embora este último não seja objeto de nossa reflexão. Ela é também um dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos, que juntas formam os três elementos indissociáveis no enunciado. (BAKHTIN, 2003).

Para Fiorin (2006), que se inspira em Bakhtin (1997), o conteúdo temático diz respeito ao conjunto de temáticas que podem estar envolvidas na produção de um determinado gênero. Para Fiorin (2006), o conteúdo temático não é o assunto em si, mas abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso. No debate regrado, apresenta

o conteúdo temático dos assuntos polêmicos na sociedade, mas cada gênero trata de um aspecto específico, com um recorte temático determinado.

O estilo, por sua vez, é caracterizado pela escolha de recursos linguísticos (fraseológicos, gramaticais e lexicais). No debate regrado, por exemplo, a instância de produção do gênero é mais formal, portanto, exige uma atenção maior para a seleção lexical, a formalidade no uso da fala. (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008). Estes recursos são utilizados pelo falante para atingir um determinado ouvinte e obter uma resposta. Em outros termos, “os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação.” (BAKHTIN, 2003, p. 266).

O olhar teórico acima apresentado ajuda-nos a analisar o objeto de investigação desse artigo, cujo percurso metodológico será explicitado a seguir.

Metodologia

Neste trabalho, tomamos como opção metodológica apresentar aos professores uma proposta de ensino presente na obra EJA Moderna, da editora Moderna, coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2014). Interessou-nos especificamente o livro direcionado ao 9º. ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no qual encontramos um capítulo voltado ao trato com o gênero debate regrado. Esse capítulo foi analisado por 2 (dois) docentes de língua portuguesa (doravante S1 e S2) atuantes em uma escola da Rede Estadual de Pernambuco. Ambos foram convidados a participar da entrevista de forma voluntária, uma vez que se enquadram nos dois critérios que adotamos para a escolha dos docentes, a saber: 1) são graduados em letras; 2) atuam em turmas de EJA.

Em um contexto de entrevista semiestruturada, S1 e S2 foram convidados a analisar a seção do livro didático que trata do gênero debate. O referido capítulo, cuja temática geral é “Trabalho em debate”, aborda o tema a partir da análise de variados gêneros discursivos que fazem referência a aspectos diferentes do mundo do trabalho. Na primeira página desse capítulo, há o gênero de esfera artística “Tela”, de Vincent Van Gogh, “Mulheres Mineradoras Carregando Carvão”, sobre a qual os alunos são instados a conversar. Seguindo no contexto desse momento introdutório, a obra apresenta a subseção “Para refletir”, a qual aborda o gênero “Manchete” do Jornal “Correio Braziliense”. A manchete em questão apresenta o texto: “Brasil aprova, enfim, a segunda abolição”.

Em seguida, o livro traz a subseção “Para ler e aprender”, na qual é apresentada uma reportagem, intitulada “Patroa *versus* empregada”, retirada do *site* IG São Paulo, para elucidar questões envolvendo a temática da então “Proposta de Emenda à Constituição” (PEC) 66/2012, que versa sobre a garantia aos trabalhadores domésticos na ativa, no Brasil, dos mesmos direitos trabalhistas que os demais trabalhadores do país possuem. O texto também apresenta uma série de perguntas feitas a representantes dos dois lados afetados por essa proposta (patrão e empregado), a presidente de honra do Sedesp (Sindicato dos Empregadores Domésticos do Estado de São Paulo) e a diretora do Sindoméstica-SP (Sindicato das Empregadas e Trabalhadores Domésticos da Grande São Paulo). Ao final da reportagem, há a subseção “Para compreender”, que trata da proposição de algumas questões que visam contribuir para a compreensão da Reportagem apresentada.

Após o trabalho com a reportagem, há a subseção “Para além do texto”, que apresenta dois outros gêneros, mais uma tela e um poema. Esses

têm o objetivo de continuar ajudando os estudantes a refletirem sobre a temática em questão no capítulo, que envolve o trabalho. Nessa subseção, é apresentada a tela “O lavrador de café”, de Cândido Portinari, e o poema “O açúcar”, de Ferreira Gullar, que confirma a ideia de trabalho analisada em todo o capítulo, quando cita que o açúcar consumido em Ipanema, bairro nobre do estado do Rio de Janeiro, tivera sua produção realizada “em usinas escuras”, por “homens de vida amarga/ e dura”, conforme indicam as palavras do eu-lírico. Tem-se, então, a temática do trabalho em destaque, porém, conforme o conteúdo dos primeiros gêneros trabalhados nas subseções citadas, percebemos que o capítulo não aborda o trabalho de maneira geral, mas o trabalho que resulta na escravidão contemporânea, o trabalho sem legalização.

Convidamos os professores a verificar, junto conosco, de que modo o conteúdo temático é tratado em uma proposta didática de ensino do gênero textual debate regrado e qual o papel da dimensão do estilo para a reflexão sobre o gênero. Com base nas considerações feitas pelos professores, analisamos os dados coletados no que se refere ao conteúdo temático e ao estilo. Em seguida, organizamos a análise a partir de duas categorias: a) Conteúdo Temático no Debate Regrado; b) Estilo no Debate Regrado. Ambas discutidas à luz do arcabouço teórico por nós assumido.

A partir desse canário metodológico, observamos como os dados foram tratados a partir do olhar da teoria sobre a qual nos debruçamos.

Conteúdo temático e estilo: análise docente

Conforme mencionado, neste artigo investigamos a análise feita S1 e S2 em relação ao trato com o conteúdo temático e o estilo utilizado para o ensino do gênero debate regrado. Para este trabalho, interessou-nos o livro de Língua

Portuguesa do 9º. ano destinado à EJA. Frente ao contexto didático proposto pela obra EJA Moderna, situado na introdução desse artigo, perguntamos aos sujeitos de que modo o conteúdo temático é tratado pelo livro no contexto da proposta didática para o ensino do gênero debate regrado.

Vejamos as respostas de S1 e S2:

Conteúdo Temático no Debate Regrado

Frente ao questionamento, S1 direciona a sua análise, inicialmente, para a importância do conteúdo, ou seja, para questões relacionadas ao tema “trabalho” e, posteriormente, ainda que sem aprofundamento, para a forma como o livro aborda a questão. Faz essa reflexão, a partir da compreensão social de que os alunos e alunas da EJA, por vezes, segundo ele, trabalham na informalidade, além de serem excluídos em muitos aspectos da sociedade e não terem acesso à determinadas informações, como, por exemplo, a aprovação da PEC 66/2012, que regulariza a situação trabalhista dos trabalhadores domésticos na ativa e que é mencionada na reportagem trazida pelo livro.

S1 explicita da seguinte maneira:

[...] geralmente aqui na escola grande parte das meninas daqui e das senhoras são diaristas que, muitas vezes, nem carteira assinada tem, aí já foi bom porque se encontraram as duas realidades. [...] Acho que foi escolhida (a temática) parece que de forma intencional porque geralmente as pessoas que estão no EJA, muitas vezes, são pessoas excluídas, raramente você tem uma pessoa de uma classe um pouco, até um pouco alta fazendo EJA porque geralmente as pessoas que fazem o EJA são pessoas que ou deixaram de estudar por trabalhar ou quando são muito jovens porque realmente no meio do caminho tiveram alguns atropelos [...] e pararam de estudar e aí o livro ele trabalha algo bem assim contextualizado e algo atualizado do momento, inclusive fala até de lei porque essas pessoas que às vezes fazem o EJA elas não têm muito acesso a leis, a uma parte mais jurídica e o livro apresenta isso, mostra até o número da lei, mostra como gerou essa formalidade no emprego das empregadas domésticas não é? Foi maravilhoso isso e até pra essas pessoas abrirem a mente, terem consciência política e social da sua realidade e exigir os seus direitos (S1).

Notemos que S1, ao refletir sobre o tratamento da temática e a relevância para o público-alvo, destaca o papel do livro como recurso didático que está em sintonia com as necessidades das demandas às quais ele atende, quando diz que “o livro ele trabalha algo bem assim contextualizado e algo atualizado do momento” (S1).

Paiva; Machado e Bezerra (2005) ao refletir sobre propostas de ensino presentes em livros didáticos, ressalta que

Há uma tendência em estruturar-se as lições em torno de temas sociais (fome, desemprego, educação, discriminação), do interesse da faixa etária do público ao qual se destinam os livros [...] e, em menor escala, de temas pouco convencionais em livros didáticos [...]. Essa diversidade de temas envolve também contextos culturais diferentes (urbano, rural, doméstico, social), o que poderia favorecer a exploração textual de forma eficaz, inclusive contemplando a interdisciplinaridade (PAIVA; MACHADO E BEZERRA, 2005, p. 40).

Nessa direção, parece que S1 também reconhece que a unidade de análise presente na obra está em conformidade com as pesquisas atuais em análise de livro didático. S1 também menciona a relevância de o livro, nessa abordagem de temas que atinjam seu público-alvo, trazer informações que denotem confiança à abordagem do tema, como, por exemplo, o fato de a reportagem citar Patroas *versus* empregadas trazer o número da Proposta de Emenda à Constituição para proporcionar aceitabilidade do texto pelo aluno da EJA, de modo que esses alunos possam ter “consciência política e social” (S1).

Atividade em análise pelos professores claramente faz essa abordagem, optando por um conteúdo temático voltado para a ordem social, no caso, o trabalho, e atende à demanda social suscitada pelo grupo ao qual se destina, que são jovens e adultos reinseridos no ambiente escolar.

S2 parece seguir a mesma lógica de S1 quando também salienta o conteúdo temático abordado pelo capítulo. Ele faz a explicação da seguinte maneira:

[...] o conteúdo abordado é um conteúdo atual, que eles entendem, que talvez alguém, algum parente já tenha passado por isso, então aí talvez abra mais a mente deles pra refletir sobre isso. Foi bom, eu gostei (S2).

S2 também ressalta a importância de a temática abordada pelo livro ser atual e ter conteúdos que sejam ou já tenham sido vivenciados pelos alunos ou por algum parente, fato que pode conferir um aprendizado reflexivo, porque tratará de algo sobre o qual eles tenham um mínimo de conhecimento de mundo, promovendo, possivelmente, maior interesse.

Além disso, os dois sujeitos mencionam um mesmo aspecto sobre essa microcategoria, que é o fato de a temática abordada ter a possibilidade de os alunos ou seja, tornarem-se mais informados e mais críticos (S1). Essa percepção dos sujeitos está em consonância com os documentos oficiais que norteiam o currículo de língua portuguesa, que listam como um dos seus objetivos “analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos” (BRASIL, 1998, p. 33).

S2, na continuidade da análise da proposta, consegue enxergar outra possibilidade no trato com a temática no capítulo do livro, quando diz:

[...] e no final, quando for fazer a prática pode abordar esse mesmo tema aqui que já foi trabalhado, não é? Assim, se não der pra fazer de outro tema, pelo menos já tem um tema seguro pra fazer com eles (S2).

Esse sujeito percebe a pertinência do tema não apenas no que diz respeito à presença dessa temática no cotidiano dos alunos da EJA, mas também vê uma intencionalidade da temática no que diz respeito ao trabalho que se fará posteriormente com o gênero debate regrado. Ele percebe que todos os textos trabalhados ao longo do capítulo visam a preparação para o trabalho com o gênero textual debate regrado, já que há a presença de um tema central, o trabalho, abordado de um ponto

de vista polêmico, pois trata da aprovação de uma emenda constitucional que divide opiniões e apresenta pessoas com pontos de vista opostos em relação ao mesmo assunto. Mas S2 já percebe que, se o professor desejar, poderá planejar o debate regrado na sua sala com base na coletânea de textos apresentados no livro que os alunos lerão, sobre os quais conversarão e, como é uma temática de seu cotidiano, terão, possivelmente, mais segurança para argumentar e contra-argumentar.

Nesse contexto de análise, vejamos que ambos os sujeitos parecem desconsiderar a temática no contexto de ensino do gênero textual debate regrado no âmbito da EJA, e pautam a análise exclusivamente na relevância do tema para os alunos e na escolha feita pela unidade didática proposta pelo livro. O tema, portanto, na análise de S1 e S2, ganha a projeção e o gênero desaparece no que diz respeito a ensiná-lo aos alunos e alunas:

O debate regrado, que de acordo com Dolz, Pietro e Schneuwly (2004), é um instrumento que pauta opiniões divergentes e controversas, que possibilita o desenvolvimento de argumentos e uma pluralidade de ideias, significados, valores e normas, parece ser superado pelo tema, que, embora seja polêmico, parece ser um ponto pacífico no campo dos sujeitos de direito da EJA. Afinal, é uma modalidade de ensino que atende, em sua maioria, o público-alvo da Emenda Constitucional referida na unidade do livro. Parece ser nessa direção que o olhar dos sujeitos é direcionado.

Após discutirmos o foco dado pelos professores ao analisarem o conteúdo temático, vejamos como eles se posicionaram acerca da dimensão do estilo presente no gênero textual debate regrado. Para investigarmos essa questão junto aos sujeitos, questionamos qual o papel da linguagem utilizada para tratar o gênero debate regrado no contexto da unidade do livro didático.

Estilo no Debate Regrado

Nesta categoria vemos que S1 e S2 parecem voltar a sua atenção para a linguagem utilizada pelo livro, sem observar que a questão posta a eles estava direcionada à dimensão do estilo no contexto da proposta de ensino para o trato com referido gênero textual, ou seja, na linguagem utilizada na abordagem do gênero debate regrado.

Sobre a questão, S1 enfatiza:

[...] eu me surpreendi com o livro porque até a linguagem que ele utiliza é uma linguagem bem acessível que faz com que o aluno não fique calado, não fique retraído, mesmo sendo tímido ele tem que falar porque as perguntas são bem diretas, são bem objetivas. Eu achei fantástica a forma como ele trabalha. Me surpreendeu positivamente porque ele usou uma linguagem que o aluno do EJA ele vai entender (S1).

Como podemos perceber, S1 menciona o fato de a obra possuir uma linguagem de fácil compreensão, para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, e afirma que o uso dessa linguagem acessível colabora para que os alunos e as alunas se sintam à vontade para participar da aula. Na visão de S1, então, o fato de o grupo-sala compreender o que está escrito faz com que ele se sinta inserido no ambiente da sala de aula e possa contribuir para o processo de aprendizagem, participando das ações e interagindo com professores e colegas de sala. O foco de S1 parece voltado para questões que extrapolam a reflexão linguística e abarca aspectos relacionados a uma perspectiva sociológica, por exemplo. É uma concepção que corrobora para a compreensão de que

a educação de pessoas jovens e adultas, em nível de educação básica são processos e experiências de *ressocialização (reconhecimento e reinvenção)* de jovens e adultos, orientados para aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas desses sujeitos populares mediante a recuperação e recriação de valores, a produção, apropriação e aplicação de saberes que permitam o desenvolvimento de propostas mobilizadoras e contribuam para a transformação desses sujeitos (SOUZA, 2001, p. 142).

Sabemos que o público da EJA pode ser formado por pessoas que têm um histórico de repetência e adquirem idade suficiente para ingressar nessa modalidade da educação ou pessoas que passaram anos sem estudar e resolveram voltar à escola. Nos dois casos, ocorre uma espécie de ressocialização, pois elas vão, a partir dessa modalidade e de suas especificidades, ampliar a compreensão da realidade. A partir daí, sozinhos ou em conjunto, os alunos da EJA vão interpretando e reconstruindo essa nova realidade na qual foram inseridos. Interessante notar a função que a linguagem tem nesse processo de ressocialização, pois, ainda de acordo com Souza (2001), “a linguagem é a primeira instituição cultural do ser humano e instituinte da pessoa humana, pois, quando o indivíduo se inicia nas atividades produtivas, já vem condicionado pela linguagem de seu grupo social.” (p. 143).

Ao direcionarmos a mesma questão a S2, observamos que a fala dele acerca da questão do estilo, coaduna com a fala de S1, ao dizer que “então assim realmente é uma linguagem que chega próximo da linguagem deles”. Ele evidencia que a linguagem utilizada pelo livro chega próximo à linguagem dos alunos da EJA e, dessa forma, os atinge, promovendo, se não a participação em sala de aula, pelo menos uma possibilidade maior de compreensão e, portanto, de construção de conhecimento.

É importante chamar a atenção para a proposta com o debate regrado na EJA apresentada pelo livro, em que há a orientação para o emprego da norma urbana de prestígio, com atenção para um registro mais formal, no contexto de fala, sem contudo, colocar em polos opostos a norma popular. Para Bagno (2007), não devemos olhar para a variedade da língua sob a óptica dos polos opostos, mas devemos olhar para as variedades da língua a partir de um *continuum*, a partir do qual a variedade utilizada em dada situação seja rural ou

urbana, mais próxima do oral informal ou mais próxima de uma escrita mais monitorada ou menos monitorada.

Vemos que, no trato com a dimensão do estilo no debate regrado, a obra oferta ao aluno um repertório de textos com uma diversidade de gêneros com dimensões estilísticas variadas, como, por exemplo, uma manchete de jornal, uma reportagem, um fragmento de lei. Acreditamos que a diversidade de estilos seja motivada pelo desejo da obra de promover o contato dos sujeitos da EJA com textos que por sua natureza, apresentam estilos distintos, mas que no somatório de informações que o aluno está se relacionando no âmbito da atividade, ele possa, mediado pelo professor, perceber que textos mais formais como, por exemplo, o fragmento da lei, difere em estilo de uma reportagem. Nesse caminhar, acreditamos que a obra promove esse acesso para favorecer os alunos de EJA compreenderem e mobilizarem o registro mais formal na realização do debate regrado.

Nesse universo de análise, percebemos em S1 e em S2 que o olhar de ambos está direcionado para o estilo de linguagem empregada pela obra no macrocontexto da atividade, contudo, não houve, no contexto da entrevista, uma reflexão a respeito do papel da linguagem utilizada para tratar do gênero debate regrado na unidade do livro didático. Como sabemos, no debate regrado, por exemplo, é necessária a atenção para a seleção lexical que será utilizada, uma vez que o contexto de produção desse gênero demanda uma maior atenção para o registro da língua (MARCUSCHI, 2001), como observância para a relação entre os participantes, o papel social que cada um exerce nas instâncias formais de produção do gênero. (BAKHITIN, 2003).

Considerações Finais

Neste trabalho, refletimos sobre a análise feita por dois professores de Língua Portuguesa

a respeito do trato com o conteúdo temático e o estilo no contexto do gênero textual debate regrado, cuja proposta de ensino estava presente em uma unidade temática da coleção de livro didático “EJA Moderna” destinada ao 9º. ano da Educação de Jovens e Adultos.

Percebemos, claramente, que S1 e S2 valorizam o fato de que o conteúdo temático abordado pelo livro pode ultrapassar os muros da sala de aula e ajudar na vida cotidiana de alguns estudantes dessa modalidade de ensino, já que, além de ela ser hodierna, é também presente na realidade dos estudantes da comunidade onde os sujeitos lecionam, já que muitas são empregadas domésticas sem carteira assinada e, por vezes, desconhecem os seus direitos, como prescreve a Emenda constitucional apresentada no livro. Contudo, não refletiram no contexto da nossa entrevista sobre o modo como a obra aborda o tema no trato com o debate regrado. O tema, portanto, na análise dos sujeitos ganha maior projeção e não há uma reflexão sobre o gênero textual em tela.

No que diz respeito à dimensão do estilo, vemos os professores, assim como na discussão a respeito do conteúdo temático, direcionam o olhar para uma visão fora da proposta de ensino do debate regrado. Não há, tampouco, uma atenção para o conjunto de gêneros que cercam a construção do debate na proposta didática. Deslocam a análise do conteúdo temático e do estilo, no contexto da proposta do ensino do gênero debate regrado, para as estratégias que a obra utiliza no dialogar com o seu público-alvo.

A partir desse cenário, reforçamos a necessidade de uma maior reflexão sobre a relevância dessas dimensões no universo da formação dos professores, não no sentido de observar isoladamente o conteúdo temático e o estilo, mas de compreender a função dessas dimensões para o ensino do gênero textual debate regrado.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BATISTA, A. A. G. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19–36.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa*. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: EJA / Ministério da Educação*. – Brasília: MEC, SECAD, 2013.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. *Relato de elaboração de uma sequência: o debate público*. In: DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. Cap. 9, p. 213-239.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. Os Professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIFF, M.; LESSARD, C. (org.). *O ofício de professor*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

OLIVEIRA, Patrícia Tavares Cruz. *Debate regrado no livro didático da EJA: análise da percepção docente sobre as estratégias de ensino do gênero oral*. Mestrado Profissional em LETRAS - Universidade de Pernambuco, 2016, p. 142.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, João Francisco. Material didático do NUPEP para a Educação de Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Cap. 10, p. 137-149.

Submissão: 11 de outubro de 2018.

Aceite: 17 de outubro de 2018.

O ensino de língua inglesa nas séries finais do ensino fundamental: a sala de aula vista por dentro

pg 157-167

Thalita Cristina Pereira Couto¹

Marcelo Nicomedes²

Resumo

Este trabalho tem por objetivos apresentar alguns conceitos sobre métodos, técnicas e abordagens de ensino de Língua Estrangeira e analisar quais práticas metodológicas os professores de Língua Inglesa dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de São Bernardo têm utilizado em suas aulas. Para isso apoiamos-nos nas concepções teóricas apontadas pelo PCN (1998), Oliveira (2014), Lima (2011), Paiva (2003), Leffa (2008) dentre outros que norteiam a temática deste trabalho. A pesquisa se configura como exploratória de abordagem qualitativa, na qual se fez um estudo de campo utilizando como instrumento de coleta de dados a observação estruturada e entrevista semiestruturada. Os resultados assinalam que o insucesso na aprendizagem do inglês deve-se as metodologias utilizadas, pois algumas delas estão centradas no professor, e também à fatores externos a prática docente

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Metodologias; Prática Docente.

Abstract

This paper aims to present some concepts about methods, techniques and approaches of foreign language teaching and to analyze which methodological practices the teachers of English Language of the final series of Elementary School of a school in the municipality of São Bernardo have used in their classes. To that end, we support the theoretical conceptions pointed out by PCN (1998), Oliveira (2014), Lima (2011), Paiva (2003) and Leffa (2008) among others that guide the theme of this work. The research is configured as an exploratory qualitative approach, in which a field study was performed using a structured observation and semi-structured interview as a data collection instrument. The results indicate that the failure to learn English is due to the methodologies used, since some of them are centered on the teacher and also on factors external to the teaching practice.

Keywords: Teaching English; Methodologies; Teaching Practice.

Introdução

A Língua Inglesa é a mais utilizada como instrumento de comunicação entre o Brasil e grande parte do mundo, é considerada como a língua dos negócios, diante disso, é evidente a importância e necessidade em aprendê-la. Nesse sentido, o ensino de inglês nas escolas deveria proporcionar aos alunos possibilidades

1. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens e Códigos, da Universidade Federal do Maranhão. E-mail thalita-couto1@hotmail.com

2. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Brasília, Professor Assistente na Universidade Federal do Maranhão, E-mail marcelo.nicomedes@ufma.br

de conhecer outras culturas, a partir do estudo da linguagem para que possam desenvolver suas capacidades discursivas. Desta forma, é necessário pensar no Ensino de uma Língua Estrangeira partindo de uma perspectiva sociointeracional da língua, não somente se preocupar com a aquisição de habilidades linguísticas, como domínio da sintaxe e do léxico.

O que se tem observado, atualmente, é a extrema preocupação de professores em desenvolver a competência escrita dos alunos, utilizando metodologias, geralmente, centradas no professor que utilizam como técnicas de ensino exercícios estruturais e mecânicos que não despertam nos alunos a motivação em querer aprender uma Língua Estrangeira e, conseqüentemente, que não os possibilite o desenvolvimento de suas habilidades orais.

Nesse sentido, a motivação para esta pesquisa advém da tese de que os alunos estudam a Língua Inglesa ao longo dos quatro anos de Ensino Fundamental e chegam ao Ensino Médio com pouco conhecimento sobre a língua, um conhecimento reduzido que muitas vezes, não permitem aos estudantes um bom desempenho em uma situação básica de comunicação.

Partindo desse pressuposto, este trabalho tem por objetivos apresentar alguns conceitos sobre métodos, técnicas e abordagens de ensino de Língua Estrangeira e analisar quais práticas metodológicas os professores de Língua Inglesa das anos finais do Ensino Fundamental de uma escola do município de São Bernardo têm utilizado em suas aulas.

Para o desenvolvimento do trabalho, apoiamos nas concepções teóricas de Lima (2011), Paiva (2003), Oliveira (1999), Leffa (2008), dentre outros que norteiam a temática deste trabalho. A pesquisa configura-se como exploratória de abordagem qualitativa, na qual se fez um estudo de campo utilizando como instrumento de coleta de dados a observação estruturada e entrevista semiestruturada.

Definições de método, técnica e abordagem

A história do ensino de LE está intrinsecamente ligada aos métodos de ensino, estes por sua vez, foram sendo desenvolvidos, aperfeiçoados e criticamente analisados ao longo dos anos. A crítica mais decisiva diz respeito a busca pelo método ideal. Os métodos de ensino de LE são conduzidos por princípios teóricos e práticos, cuidadosamente elaborados e organizados que auxiliam o professor em uma prática eficaz.

Atualmente, pode-se constatar o uso de diferentes métodos na sala de aula, tendo em vista que alguns professores não utilizam apenas uma metodologia específica. Mais importante que utilizar tais metodologias é conhecer os princípios teóricos que existem por trás de cada método e as técnicas utilizadas, por isso, neste tópico apresentamos algumas definições sobre método, técnica e abordagem.

A palavra método vem do grego *méthodos* (meta: sucessão, sequência + *hodós*: caminho, via), pela etimologia da palavra seu significado está relacionado a um caminho que organizado sequencialmente visa alcançar determinado objetivo. A concepção de método relacionado ao campo de Ensino de Línguas Estrangeiras é basicamente uma sequência de estratégias ou procedimentos para se desenvolver uma ou mais habilidades.

Richards e Rodgers, dois pesquisadores na área de formação de professores de Língua Estrangeira, conceituam método como, um “conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha dos materiais didáticos” (RICHARDS E RODGERS apud OLIVEIRA 2014, p. 66-67).

Em outras palavras, pode se afirmar que é um conjunto de procedimentos que são aplicados

em sala de aula para que se tenha um resultado esperado. Neste conjunto, são contemplados os objetivos propostos, bem como a escolha e a organização dos conteúdos, além das atividades que são utilizadas para avaliar os alunos.

Outro conceito importante e similar ao apresentado por Richard e Rodgers, é proposto por Leffa (2008, p. 393), para ele o método é um roteiro que se propõe para chegar a um objetivo. O autor conceitua método a partir do uso da sigla SOPA que corresponde a:

(1) Seleção dos itens linguísticos a serem trabalhados pelo professor;

(2) Ordenação dos itens, de acordo com algum critério pré-estabelecido (relevância, facilidade.);

(3) Prática dos itens selecionados para que sejam fixados pelos alunos;

(4) Avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos.

Assim, a noção de método é bem abrangente, compreendendo desde a seleção dos conteúdos pelo professor, as estratégias que ele utiliza para a progressão dos conteúdos, os procedimentos adotados para desenvolver a aula e os possíveis instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Todo método traz consigo um conjunto de princípios teóricos ou comumente conhecidos por abordagem, por sua vez, refere-se as concepções de língua e de aprendizagem, tais concepções, são influenciadas pelas Ciências Linguísticas (visão estruturalista e interacionista da língua), e pela Psicologia da Aprendizagem (visão behaviorista, construtivista e Sociointeracionista da aprendizagem).

Para Oliveira (2014, p. 67), a “abordagem é o sustentáculo do método. Ela é formada por uma teoria de língua, que aponta para uma forma de se conceber a língua, e por uma teoria de aprendizagem, que aponta para uma forma de se conceber a aprendizagem”. Nesse sentido, a

abordagem refere-se ao que seja ensinar e aprender uma língua, ou seja, se o professor de LE concebe a língua como sistema ou como estrutura, ele prioriza o ensino da norma, das regras gramaticais, mas se ele a concebe como um instrumento de interação social, ele prioriza o desenvolvimento da capacidade linguística e da competência comunicativa.

Diante disso, pode se afirmar que a abordagem é mais vasta e abstrata do que o método, ela desempenha um papel fundamental na condução da metodologia e dos resultados obtidos. Por isso, é de fundamental importância para a prática docente o conhecimento das teorias de língua e aprendizagem para que os professores possam fazer as suas escolhas pedagógicas e realizar um trabalho eficiente.

É importante ressaltar, que uma abordagem pode originar diferentes métodos, estes, por sua vez, realizam-se por meio de diferentes técnicas. As técnicas empregadas no método, são as estratégias ou atividades utilizadas pelo professor para desenvolver o conteúdo, com isso, cabe lembrar que uma mesma técnica, pode ser adotada em diferentes métodos. As técnicas empregadas no método demonstram como o professor utiliza os materiais didáticos, como ele realiza as atividades, quais os objetivos das atividades, como o professor avalia os alunos e como os alunos correspondem a prática docente.

Metodologia

O presente estudo objetivou analisar quais práticas metodológicas os professores de Língua Inglesa têm utilizado em suas aulas nas anos finais do Ensino Fundamental, com isso, a pesquisa foi desenvolvida em um processo que envolveu várias fases, desde a formulação da problemática e definição dos objetivos até a apresentação dos resultados.

A pesquisa realizada se configura como exploratória de abordagem qualitativa, este tipo de pesquisa, tem como finalidade proporcionar um

maior contato com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou estabelecer hipóteses. Desta forma, o pesquisador tende a explorar e interpretar os fenômenos buscando compreender as possíveis causas do problema investigado.

Para a coleta de dados foi realizado um estudo de campo, assim o contato com o espaço e sujeitos da pesquisa ocorreu através da observação estruturada e entrevistas com os professores que têm experiências práticas com a problemática abordada. A escolha da abordagem qualitativa se justifica pelo fato de que, esta possibilita ao pesquisador uma melhor compreensão do fenômeno estudado, dando-lhe a liberdade de elaborar sua interpretação a partir das perspectivas dos participantes da pesquisa.

O lócus da pesquisa é a escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, uma instituição da rede pública do município de São Bernardo, esta, por sua vez, oferece o Ensino Fundamental maior (6º ao 9º ano) nos três turnos, manhã, tarde e noite atendendo 871 alunos procedentes da zona rural e urbana.

De acordo com o objetivo geral deste trabalho - analisar as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental - os participantes da pesquisa foram três professores que lecionam Inglês nos 8º e 9º ano.

Como método de análise da pesquisa foi utilizado a Análise de Conteúdo, tendo em vista, que esta, é consideravelmente importante no âmbito da investigação qualitativa. A Análise de Conteúdo é frequentemente usada para descrever e interpretar o conteúdo da comunicação em textos produzidos em pesquisas, como transcrições de entrevistas, descrições de observações e análise de textos documentais.

A análise dos dados coletados ocorreram em etapas distintas. A primeira delas consistiu em gravar e transcrever as respostas dos entrevistados, após isso, foram realizadas algumas leituras das

transcrições, à fim de que se pudesse selecionar trechos da entrevista transcrita, os critérios para esta seleção se referem a escolha de trechos que melhor respondem aos questionamentos propostos.

Na etapa seguinte foi feita a interpretação dos dados, na qual, buscamos analisar o posicionamento de cada entrevistado, fazendo também comparações entre as respostas dos três informantes, bem como, examinando-as de acordo com alguns estudos teóricos adotados neste trabalho.

Análises e discussões

Nesta seção, é apresentada a análise e discussão dos dados obtidos por meio da observação e entrevista. O propósito desta seção é realizar uma discussão teórica acerca da problemática da pesquisa, a partir de informações adquiridas na escola campo e nas entrevistas concedidas pelos participantes da pesquisa.

Em suma, foi realizada uma entrevista com cinco questionamentos, de acordo com os objetivos deste trabalho, direcionados a três professores que lecionam inglês em turmas de 8º e 9º ano na escola campo. O que se pretende fazer é analisar, interpretar, comparar e relacionar as respostas dos entrevistados com as proposições dispostas pelo referencial teórico adotado neste trabalho e, ainda, com a prática desenvolvida em sala.

Com a finalidade de investigar as metodologias utilizadas pelos professores entrevistados, questionamos aos professores: **você utiliza técnicas ou procedimentos de abordagens ou métodos de ensino de LE específicos? Justifique.**

Inf.1: Bom eu utilizo como metodologia pra guiar a minha prática na sala de aula o sociointeracionismo, por que? Porque ele é a metodologia que ele ajuda a desenvolver a competência linguística através da comunicação que quando você vai trabalhar uma língua você tem que trabalhar essa parte da competência linguística

do aluno a gente pode fazer isso através da...da troca de experiências é... do convívio porque quando você começa a conviver você começa também a ampliar o seu repertório vocabular e as situações reais elas também colaboram no...no aprendizado de uma segunda língua.

Inf.2: Não sei se técnica ou abordagem, eu só acho que é necessário fazer sempre uma abordagem sobre o conteúdo a ser trabalhado, posicionando o aluno né? diante do contexto de ensino, como fazendo comparações, exemplos, situações específicas de comunicação, o conhecimento de mundo do aluno, a origem das palavras, é... são bem vindos pra um, no processo de ensino, no processo de apresentação da aula.

Inf.3: Não só por mim, mas acredito que por muitos outros colegas de profissão da área de inglês, é...o método mais aplicado em sala de aula é o método Gramática e Tradução. Dentro desse método acaba sendo inserido várias técnicas, mas o principal seria Gramática e Tradução.

Ao analisarmos a resposta do primeiro informante, no trecho: Bom, eu utilizo como metodologia pra guiar a minha prática na sala de aula o sociointeracionismo..., é possível constatar que o informante concebe o processo de ensinar e aprender uma língua como uma prática sócio interacional, isto é, ele a ensina com o foco nos conhecimentos necessários que garantem o uso efetivo da língua em situações reais de comunicação.

Segundo os PCNs (1998) é essencial que os professores sigam essas questões teóricas de bases, uma visão sociointeracional da língua e uma visão sociointeracional da linguagem. A justificativa para a escolha dessa abordagem pelo professor, segundo o documento, é de que:

aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social na construção de significado (PCNs, 1998, p. 57).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a aprendizagem de LE deve acontecer não de forma isolada, mas relacionada ao seu uso, e que os alunos têm uma função essencial na construção de sua aprendizagem, já que esses aprendem interagindo nas práticas sociais. Para isso, os aprendizes devem ser inseridos em contextos reais de comunicação.

Partindo dessa abordagem, o Inf.1 afirma que sua metodologia envolve a troca de experiências, o convívio dos alunos em sala e momentos que representam situações reais de comunicação, o que resulta na ampliação vocabular e no desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos.

O segundo entrevistado afirma desconhecer e não seguir as abordagens de ensino, ele descreve resumidamente os procedimentos metodológicos que utiliza para a explanação dos conteúdos em sala, com o objetivo de promover a participação dos alunos através de 'comparações, exemplos, situações específicas de comunicação' e também levando em conta o conhecimento de mundo do aluno.

O terceiro informante é objetivo ao afirmar que utiliza os procedimentos do método Gramática e Tradução em suas aulas. Nessa metodologia, o principal objetivo é o estudo da gramática e do vocabulário para que os alunos desenvolvam a sua capacidade tradutória. O uso desse método traz grandes implicações importantes, uma delas, é de que não há espaço para a prática da oralidade, já que, é priorizado o trabalho com a escrita.

Segundo Oliveira (2014), o professor que utiliza essa metodologia ignora solenemente as habilidades de fala e de compreensão oral da língua, logo, ele se deixa guiar por uma visão estrutural da língua, ensinando apenas as suas normas de funcionamento, desvinculando-a de seu uso.

Para uma melhor compreensão acerca das metodologias utilizadas pelos professores entrevistados, a pergunta seguinte se refere as habilidades trabalhadas em sala. Assim, o seguinte questionamento direcionado aos entrevistados

foi: **Que competências ou habilidades você prioriza em suas aulas (leitura, escrita, compreensão oral ou a fala)?**

Inf.1: [...] Eu percebo e priorizo muito a questão da ampliação vocabular então a partir da ampliação vocabular o aluno ele vai ter condições de desenvolvimento da leitura e da compreensão dos textos...É eu percebo também essa importância de trabalhar a questão da competência auditiva porque os alunos eles estão aptos aqui pra absorver, para aprender, então é muito importante que a gente também exponha o aluno pra que ele ouça ele ouça o som reproduzido em língua inglesa pra que ele possa perceber a questão da pronúncia.

Inf.2: Todas elas a gente procura trabalhar, mas é sempre focalizado mais questão de leitura e escrita né? Visto que o tempo é pouco em sala de aula, as aulas poucas e que não temos tempo para trabalhar mais a questão de audição, a questão da fala, então é sempre priorizado um pouco mais a leitura e a escrita.

Inf.3: Não costumo priorizar somente uma porque todas são importantes, no caso aí a gente acaba mesclando um pouco de cada, de acordo, com o nível da turma e do conteúdo a ser trabalhado.

O primeiro informante ao afirmar que prioriza a ampliação vocabular, deixa evidente que realiza um trabalho no qual o foco central é o estudo léxico, pois, segundo ele, se o aluno possuir um amplo vocabulário em língua inglesa, ele consegue desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos.

O **Inf. 1** embora não expresse que segue a Abordagem Lexical, demonstra que utiliza procedimentos dessa metodologia de ensino, ao confirmar que segue uma abordagem sociointeracional e por priorizar a ampliação vocabular. Em suma, o que se constata é que o professor ao utilizar esta abordagem ele enfatiza o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

O segundo informante justifica que em razão da carga horária da disciplina, ele prioriza as habilidades de leitura e escrita. O relato do professor nos remete a proposição dos PCNs (1998) ao sugerir a habilidade leitura em razão das más condições do ensino de LE. Já o terceiro informante afirma que trabalha todas as habilidades, dependendo do nível de conhecimento dos alunos.

Ao se pensar no trabalho voltado para o desenvolvimento das quatro habilidades em LE, Oliveira (2009) destaca a importância de se trabalhar todas elas. Afinal, para que os alunos possam “construir um discurso com indivíduos falantes-ouvintes de outra língua, ele precisa saber falar, ler e escrever nessa língua, além de entender o que nela seja falado” (Oliveira, 2009 apud. Lima 2009, p. 28).

Diante disso, é válido ressaltar que embora as condições do Inglês enfrenta nas escolas públicas não sejam favoráveis a uma efetiva aprendizagem, é importante que se busque meios de contornar essa situação, sem desprezar o desenvolvimento da habilidade de leitura, de escrita, de fala e compreensão oral, ou ainda, priorizar uma em detrimento de outra.

A fim de que pudéssemos compreender como é feito o trabalho com as quatro habilidades o questionamento seguinte se refere as atividades desenvolvidas em sala, logo, a pergunta realizada aos professores foi: **que tipos de atividades você desenvolve para estimular os seus alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa?**

Inf.1: Nesse tempo que eu tenho trabalhado em sala de aula com a Língua inglesa eu tento ver quais são as atividades que eles mais se identificam então a partir da do que eles mais se identificam eu começo a trazer... então já trabalhei músicas com eles, textos de livros didáticos, vídeos com eles, eu sempre tento estimulá-los a realizar essas atividades de modo que eles sintam prazer em aprender de forma significativa.

Inf.2: Atividades variadas, como pesquisa, produções a partir de imagem, músicas, traduções, vídeos, apresentações orais e outras.

Inf.3: Entre as atividades desenvolvidas posso citar, por exemplo, diálogos entre eles até pra fazer um diagnóstico geralmente no início do ano a gente começa com pequenos diálogos, leitura de frases e pequenos textos, produção de textos e não esquecendo da gramática que também tem seu lado de importância.

Ao analisarmos a resposta do primeiro informante, percebemos que o professor procura desenvolver atividades atrativas, como o trabalho com músicas e vídeo clipes, já que, esta é uma prática cotidiana da maioria dos estudantes. Diante disso, é válido ressaltar a importância de promover o uso da língua em sala, para que o aluno busque praticá-la também fora da sala de aula, seja, ouvindo músicas, assistindo a filmes, brincando com jogos eletrônicos, dentre outras possibilidades de uso da língua.

O segundo informante afirma também trabalhar com músicas e vídeos para desenvolver a habilidade oral, mas também acrescenta que desenvolve o trabalho com a competência escrita, a partir de pesquisas, tradução e produções. O terceiro entrevistado afirma desenvolver, além de atividades orais como os diálogos, leituras de frases, textos curtos e produções escritas. Ao finalizar sua fala enfatiza a importância do trabalho com a gramática.

De acordo com as atividades supracitadas pelos entrevistados, é possível constatar que os professores têm utilizados diferentes estratégias ou procedimentos de metodologias distintas e que na maioria delas, é trabalhada mais de uma competência ou habilidade.

Sobre as atividades orais os PCNs (1998) sugerem que:

as atividades orais podem ser propostas como forma de ampliar a consciência dos alunos sobre os sons da língua estrangeira, por meio do uso, por exemplo, de expressões de saudação, de polidez, do trabalho com letras de música, com poemas e diálogos (PCNs (1998, p. 55).

Nesse sentido, as atividades orais não podem ficar restritas ao ouvir e ao falar em Língua Inglesa, mas levar o aluno a fazer comparações entre a Língua Estrangeira e a sua Língua Materna, descobrir significados, fazer suposições, interpretar textos, reconhecer os sons da língua, com isso, o aluno conseguirá ampliar o seu repertório vocabular.

É importante salientar que o terceiro informante pontua a importância do trabalho com a gramática, considerando a fala do entrevistado e as observações realizadas, o que se constatou foi uma grande preocupação em trabalhar com a língua escrita, com o ensino da norma gramatical. Este é um ponto importante que cabe uma reflexão, o espaço que a gramática ocupa nas aulas de Inglês.

Ao referir-se a ênfase no trabalho com a gramática Oliveira (2014, p. 37) afirma que “aprender as estruturas gramaticais é condição necessária para se aprender uma língua, sim, mas não é suficiente para que uma pessoa seja capaz de usar essa língua em situações sociais distintas”. Nesse sentido, a grande preocupação em trabalhar as estruturas gramaticais no ensino de Inglês, tende a desenvolver um conhecimento sobre a língua escrita, mas não capacita aos alunos a utilizar a língua dentro de suas práticas sociais.

O ensino exaustivo da gramática pode provocar a desmotivação nos alunos em aprender a língua e a participarem das atividades, já que, a maioria delas se constituem como exercícios dirigidos e mecânicos. Essa reflexão, também é alvo de nossa investigação, assim a próxima pergunta foi: **Considerando a importância do desenvolvimento da capacidade linguística nas aulas de LE para que os alunos possam compreender e produzir enunciados, como acontece o trabalho com a gramática em suas aulas de Língua Inglesa?**

Inf.1: Eu tento fazer de forma contextualizada através de exemplos da realidade dos alunos pra ver se eles percebem como que é a estrutura... que a

estrutura contém termos que estão presentes em nossa língua na nossa língua materna e a partir daí eu tento apresentar o esquema com as suas regras e os seus detalhes, depois que a gente analisa, que a gente vê o exemplo a gente faz alguns exercícios.

Inf.2: Eu costumo priorizar muito o trabalho com a gramática, né? pois, a meu ver, conhecer e dominar a estrutura da língua é algo fundamental para o efetivo aprendizado da língua. Trabalho a gramática de forma isolada e também no texto, costumo dizer que, o inglês que nós aprendemos é o inglês dos livros e não o inglês da comunicação oral.

Inf.3: Como eu falei antes, o método Gramática e Tradução que a gente acaba adotando, um dos principais, sempre antes das atividades ocorre uma exposição do conteúdo em português e logo em seguida se faz uma atividade de fixação pra ver se realmente os alunos compreenderam o conteúdo.

O **Inf.1** assegura que ensina a gramática de forma contextualizada, partindo de exemplos da realidade dos alunos e estabelecendo comparações entre a estrutura da Língua Materna e da Língua Inglesa. A partir daí, o professor apresenta as regras gramaticais da língua e, após analisar as normas com os alunos, ele realiza exercícios de fixação. Vale salientar que o professor acredita contextualizar a aula de gramática com a realidade e conhecimentos prévios dos alunos sobre a sua LM, mas não contextualiza o emprego dessas normas dentro do texto.

O segundo entrevistado afirma priorizar o trabalho com a gramática, ele acredita que o aluno só aprende o idioma se dominar e internalizar a estrutura da língua, logo, ele assegura que trabalha a gramática de forma isolada, mas que não desconsidera a análise linguística dentro do texto. Ele evidencia que devemos aprender as regras da língua e não o seu uso nas práticas comunicativas.

O terceiro informante, assim como o segundo, deixa evidente que também trabalha a língua de forma descontextualizada de seu

uso, uma vez, que diz utilizar-se do método de Gramática e Tradução. Descreve o trabalho com a gramática como uma exposição do conteúdo e a aplicação de atividades não para diagnóstico dos conhecimentos obtidos pelos alunos, mas sim de fixação das regras trabalhadas.

Na fala dos entrevistados, constatamos que a assimilação das regras pelos alunos acontece através da prática de exercícios mecânicos. Diante disso, evidenciamos a necessidade de se trabalhar a competência gramatical de forma que os alunos consigam assimilar, interpretar e produzir enunciados dentro de um contexto linguístico, não somente aplicar as regras em frases cuidadosamente selecionadas.

Sobre a ênfase no ensino do Inglês em quanto código, isto é, priorizando a exposição de regras gramaticais em frases soltas, ao invés de desenvolver a competência linguística do aluno em quanto ser discursivo, Oliveira (2014) acredita que:

Se os professores que costumam dar foco, quase que exclusivamente, às estruturas gramaticais em suas aulas refletissem mais sobre a língua e sobre o ensino sob a luz da concepção interacionista, eles provavelmente perceberiam a necessidade de mudarem sua prática e alguma de suas crenças teóricas (OLIVEIRA 2014, p. 38).

Nesse sentido, vale ressaltar que o trabalho com a gramática deve permitir ao aluno a capacidade de não somente compreender o funcionamento da língua, mas saber utilizar tais conhecimentos para a produção de textos. Segundo o autor, é necessário que os professores utilizem a abordagem sociointeracional da língua, uma vez que, esta concebe a língua em quanto instrumento de interação social.

Ao se pensar nas metodologias e abordagens, e consequentemente, nas atividades desenvolvidas pelos professores no que se refere ao trabalho com as quatro habilidades, devemos levar em conta as possibilidades e recursos que a instituição oferece

para o ensino efetivo de Língua Estrangeira. Nesse sentido, a última pergunta de nossa entrevista objetivou analisar as contribuições da escola com relação ao ensino de Língua Inglesa.

Com isso, questionamos aos professores:

De que forma a escola em que você trabalha, dentro de suas possibilidades, contribui para que você enquanto professor de LE desenvolva suas atividades utilizando as técnicas, métodos e abordagens possíveis para o ensino de inglês?

Inf.1: É.. a escola infelizmente né? a escola ofereceu livro didático no início do ano e vieram livros pra TODOS os alunos, mas infelizmente os alunos da tarde estavam sem professor e eu recebi a proposta de ficar, de dar essas aulas justamente pra eles não ficarem sem o professor de inglês, então quando eu assumi a turma e que fui atrás dos livros eu descobri que os livros já tinham sido levados pra outra escola então aqui na mesma escola todos os alunos da manhã tem o livro de inglês, mas a tarde essas duas turmas eles não tiveram oportunidade de utilizar o livro. Eu trago sempre todo o meu suporte, meu suporte de áudio e de vídeo, sempre trago data show, caixa de som, computador.

Inf.2: Não há um interesse por parte da escola nesse sentido, o trabalho fica por conta do professor dentro de suas possibilidades.

Inf.3: Se tratando da contribuição da escola a gente pode observar que fica muito... a escola deixa muito a desejar em termos de infraestrutura, até temos algumas mídias ou aparelhos tecnológicos, mas não suficiente pra todos os professores, então essa contribuição aí nem sempre tá disponível, se torna o mínimo.

Na resposta do Inf. 1. constatamos a frustração do professor ao relatar que a escola recebeu livros didáticos suficientes para todos os alunos, porém com a demora da lotação do professor de Inglês no turno da tarde, os livros foram doados a outra instituição. O Inf. 1, bem como os demais, relatam que a contribuição

da instituição é mínima, os equipamentos tecnológicos são poucos e ficam restritos a um número reduzido de professores. Os entrevistados trabalham dentro de suas possibilidades, muitas vezes, trazendo equipamentos de áudio e vídeo de casa, como relatado por um dos informantes.

Diante da escassez de recursos que as escolas enfrentam, Paiva (apud. Lima 2011, p. 39) acredita que a “escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua, e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além”.

Nesse sentido, os professores precisam desenvolver um trabalho que promova a participação dos alunos em suas aulas, utilizando dos recursos que têm para se chegar ao objetivo almejado. A estes, infelizmente, é dobrada a responsabilidade em suprir as necessidades do ensino de Inglês em escola pública.

A partir das respostas dos entrevistados foi possível analisar as metodologias utilizadas nas aulas de inglês, bem como, examinar os efeitos que tais metodologias suscitam no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Considerações finais

Ao investigar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, constatamos alguns os desafios que a disciplina tem enfrentado na escola pública e que ocasionam um insucesso na aprendizagem dos alunos. O maior desafio, é relacionado as escolhas de metodologias e abordagens utilizadas pelos professores, metodologias tradicionais, como é o caso do método Gramática e Tradução, o qual alguns dos informantes demonstraram utilizar em suas aulas.

Essa metodologia coloca o professor no centro da aprendizagem, aos alunos resta apenas cumprir atividades repetitivas que o professor

coloca para fixação das normas gramaticais, com isso, se prioriza apenas o domínio das habilidades linguísticas dos estudantes, isto é, o conhecimento sobre o funcionamento da língua, sem possibilitar o uso da língua em situações comunicativas.

Apenas um dos participantes da pesquisa afirmou trabalhar a língua a partir de uma perspectiva sociointeracional, com atividades que desenvolvem a autonomia dos alunos e que ampliam o seu repertório vocabular em Língua Inglesa.

Outros fatores também foram verificados, como a escassez de recursos didáticos, na maioria das vezes, os recursos são reduzidos ao livro didático, quando se tem acesso a ele na escola. O acesso ao livro didático é consideravelmente importante, porém, não deve ser visto como uma prioridade no conhecimento da língua, mas como apoio à prática do professor, tendo em vista que ele prioriza o desenvolvimento da competência escrita e não discursiva do aluno.

A formação do professor de Língua Inglesa é outro fator determinante na aprendizagem da língua, pois, constatamos professores lecionando a disciplina sem formação específica na área, apenas para cumprimento de carga horária. Vale ressaltar também que dos três participantes da pesquisa, apenas um buscou uma especialização na área de Inglês.

Outro fator preocupante e que foi diagnosticado tanto na entrevista com os participantes da pesquisa, quanto nas observações de aula é a desmotivação dos alunos em aprender o Inglês, e as hipóteses para isso, parecem óbvias, após apresentarmos os fatores anteriores.

A partir das observações, verificamos que os alunos têm suas expectativas frustradas, já que a escola e o professor enfatizam o conhecimento da língua escrita. As aulas, geralmente, aconteciam em torno de exposições

e atividades puramente gramaticais que não despertam o interesse dos alunos em aprender.

Foi possível observar que os aprendizes são submetidos a intensos exercícios estruturais, nos quais precisam reescrever, substituir ou completar trechos, de acordo, com regras gramaticais explanadas. Diante disso, percebe-se a necessidade de o professor desenvolver atividades atrativas em que os alunos se identifiquem e percebam a utilidade em aprender a língua para poder usá-la fora da sala de aula.

Parece recorrente e ousado reafirmar a ideia de que o professor é responsável por isso e por aquilo, sem levarmos em conta fatores externos à aprendizagem e que, muitas vezes, independem da vontade do professor, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, é necessário que estes busquem aperfeiçoar seus conhecimentos, inovar sua prática docente e aproximá-la da realidade dos alunos.

Com isso, concluímos esta pesquisa certificando-nos de que é preciso que haja um olhar reflexivo sobre o ensino de inglês em escola pública, são necessários investimentos em recursos didáticos, investimentos na formação e aperfeiçoamento docente, para que os professores possam adquirir conhecimentos teóricos que guiem a sua prática de sala de aula e que possam escolher as abordagens, técnicas e metodologias significativas no processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2ª ed, New York: Oxford University Press, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.
- LEFFA, V. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações Sobre o Fracasso da LE na Escola Pública. In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes. (Org.). *Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.
- _____. *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.
- LEFFA, Wilson. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.
- _____. Diógenes Cândido de. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LIMA, Nayara Silva. SILVA FILHO. M. N. dos Reis. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. Revista sociodialeto, v.3, nº 9, mar. 2013.
- OLIVEIRA, Roberval Araújo de. *A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento*. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P. 79-92.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública*. In: LIMA, D. C. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.
- PAIVA, V. L. M. O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (Orgs.). *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, p. 53-84. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- _____. *O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia*. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*.
- RICHARDS, Jack & RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language Teaching: A description and Analysis*. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.
- SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, L. A. *Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública*. In: LIMA, D. C. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Submissão: 28 de junho de 2018

Aceite: 16 de outubro de 2018

Letramentos acadêmicos em foco: discussões em contexto curricular de aprendizagem ativa na engenharia

pg 168-186

Thais de Souza Schlichting¹

Resumo

Atualmente, o engenheiro se defronta com a demanda de atuar em práticas de linguagem que constituem o mundo da engenharia e são requisitos para que se torne membro efetivo nessa área do saber. Nesse contexto, este artigo objetiva discutir como se constituem práticas de letramento na formação acadêmica em contexto de aprendizagem ativa em engenharia. Para tanto, são analisadas entrevistas com estudantes e professores do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI) da Universidade do Minho, que tem parte de seu currículo organizado por projetos. Os dados são analisados sob as teorias do Círculo de Bakhtin, dos Novos Estudos do Letramento e da Aprendizagem Ativa. As análises sinalizam que currículos pautados em metodologias ativas empreendem práticas de letramento acadêmico de forma integrada às práticas de linguagem características do mundo profissional.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Aprendizagem ativa. Educação em engenharia.

ACADEMIC LITERACY IN FOCUS: DISCUSSIONS IN CURRICULAR CONTEXT OF ACTIVE LEARNING IN ENGINEERING

Abstract

Currently, the engineer needs to act in language practices that constitute the world of engineering and are requirements for the subject to become effective member in this area of knowledge. In this context, this article aims to discuss how to constitute reading and writing practices in the academic formation in the context of active learning in engineering. For that, we analyze interviews with students and professors of the Integrated Masters in Engineering and Industrial Management (MIEGI) of the University of Minho, which has part of its curriculum organized by projects. The data are analyzed under Bakhtin Circle theories, New Studies in Literature and Active Learning. The analyzes indicate that curricula based on active methodologies undertake academic literacy practices in an integrated way to the language practices characteristic of the professional world.

Keywords: Academic writing. Active learning. Engineering education.

¹ Graduada em Letras (Português/Inglês e suas respectivas literaturas) pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação pela FURB. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: thais_schlichting@hotmail.com

Introdução

As inovações tecnológicas, a evolução da Internet e os reflexos da globalização incidem diretamente nas práticas de linguagem como são empreendidas atualmente, os modos de interação com sujeitos e textos foram modificados a partir dessas inovações, pois as mudanças contemporâneas são “antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos. A linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por essas mudanças” (BARTON; LEE, 2015, p. 13). A linguagem, então, tem um papel dialógico nas mudanças relacionadas à tecnologia: enquanto é parte constituinte das relações sociais e construções sociais de sentido, também sofre modificações decorrentes dessas mudanças.

Os reflexos dessas transformações alcançam as mais distintas “esferas sociais” (BAKHTIN, 2003), isto é, as mudanças sociais podem ser sentidas em distintos âmbitos dos quais participamos. Uma das esferas que recebe esses reflexos é a esfera profissional, pois mudanças na sociedade vão resultar na demanda por profissionais com características diferentes e capazes de responder a essas novas demandas. A engenharia está inserida nessa série de transformações, pois, em decorrência dos processos de informatização e dos reflexos da globalização, a imagem do engenheiro vem sofrendo modificações. Para além das capacidades das áreas exatas, já características do fazer profissional em engenharia, pesquisas mostram que atualmente o profissional desse campo se defronta com a necessidade de ser inovador, empreendedor e atuar em distintas práticas de linguagem (FISCHER; HEINIG, 2014; CARDOSO, 2014).

Sob esse aspecto, vale refletir sobre como a formação acadêmica pode (re)pensar o seu

currículo de modo a atender essas demandas sociais. Como instituições de ensino superior podem formar acadêmicos de engenharia para atuar em práticas de linguagem características dos mundos acadêmico e profissional?

Uma possível resposta a essa pergunta é encontrada com respaldo nas metodologias de aprendizagem ativa (como projetos integrados, resolução de problemas), que são inovadoras, no sentido de constituírem currículos com uma maior articulação entre as disciplinas, integrando os conhecimentos e possibilitando uma aplicação prática dos saberes empreendidos na formação acadêmica em diálogo com a formação profissional.

Inserido nesse contexto, este artigo é guiado pelo objetivo de discutir como se constituem práticas de letramento na formação acadêmica em contexto de aprendizagem ativa em engenharia. Para tanto, analisamos entrevistas realizadas com estudantes e professores do 7.º semestre do Mestrado Integrado de Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI) da Universidade do Minho (Portugal). Conforme discutimos mais adiante neste artigo, o MIEGI tem parte de seu currículo pautado em projetos e, de forma articulada, empreende práticas de linguagem características das formações acadêmica e profissional.

Após essa breve introdução, o artigo se estrutura da seguinte forma: na segunda seção, são apresentados os desenhos metodológicos da pesquisa, bem como uma breve discussão acerca das metodologias ativas e como são desempenhadas no contexto ora estudado, o MIEGI; em seguida, são realizadas articulações teóricas entre as teorias do currículo na educação superior e as teorias da aprendizagem ativa, seus princípios e possibilidades. Então, são analisados e discutidos os dados relativos aos processos de inserção de acadêmicos de engenharia no mundo dos letramentos acadêmicos em associação com os letramentos do mundo profissional durante

a formação acadêmica. Por fim, são expostas as considerações acerca da relação entre os letramentos acadêmicos e as inovações curriculares desencadeadas pelas transformações e demandas sociais relacionadas à Internet e à globalização.

Acordos metodológicos e o contexto curricular do MIEGI

Em resposta às orientações expressas no Tratado de Bolonha (atualmente reconhecido como Espaço Europeu de Ensino Superior), o currículo do MIEGI, contexto ora discutido, organiza-se por projetos pautados na aprendizagem ativa, de forma a aproximar as formações acadêmica e profissional dos estudantes. Essa organização não deixa de atender a questões políticas e ideológicas que orientaram a construção do documento proveniente da Declaração de Bolonha, que ansiava por uma formação mais integrada entre os países da Europa e mais competitividade do profissional europeu no cenário mundial.

No contexto estudado, os projetos são desenvolvidos em três momentos do curso: um no primeiro ano e dois no quarto ano do curso. Cada projeto tem um objetivo e é articulado de uma maneira específica para aproximar as formações acadêmica e profissional:

(i) O projeto do 1.º semestre intenta que os estudantes, divididos em equipes, realizem a construção de um protótipo de algum produto para a solução de um problema demandado à área de engenharia;

(ii) O segundo projeto, no 7.º semestre, é empreendido de forma que os acadêmicos, em equipes, sejam inseridos em empresas para atuarem durante um período de estágio, no qual propõem soluções a problemas encontrados na empresa;

(iii) Já o terceiro projeto, no 8.º semestre, retoma a construção de produtos, de uma forma mais aprofundada, levando em consideração

soluções e materiais disponíveis no mercado (LIMA et al, 2011).

Os projetos propostos no MIEGI são orientados sob a ótica do PBL (Project Based Learning) que, segundo Moraes (2009, p. 04), consiste

no enfrentamento por parte do aluno de uma situação nova, que exige reflexão, crítica e criatividade a partir da observação e estudo do problema apresentado. Com a utilização deste método o estudante desenvolve atividades como obtenção e organização de dados, o planejamento, a imaginação e a elaboração de hipótese, além da interpretação e tomadas de decisão

Os estudantes se deparam, portanto, com situações nas quais precisam assumir um papel ativo no desenvolvimento das atividades do projeto e propor soluções a problemas encontrados, participar de atividades características dessa metodologia e, neste sentido, de práticas de linguagem que integram o projeto tanto na academia quanto na esfera profissional.

Durante os projetos, são construídos diferentes “gêneros discursivos” (BAKHTIN, 2003) escritos e orais, característicos do âmbito acadêmico, conforme relacionado abaixo:

(i) No 1.º semestre, os acadêmicos têm como desafio a produção de um relatório, no qual precisam fundamentar e defender suas escolhas. O relatório é avaliado e recebem feedback de todos os professores envolvidos no projeto (FISCHER, 2012). Além do relatório escrito, os acadêmicos precisam fazer exposições orais em distintos momentos do projeto;

(ii) Já no 7.º semestre, os estudantes precisam produzir um artigo científico no qual têm como desafio um texto mais sintético e analítico sobre os problemas encontrados e as soluções propostas. Paralelamente, os acadêmicos precisam produzir semanalmente material para um blog, fechado à comunidade acadêmica do MIEGI, acerca de aspectos que não sejam abordados no artigo, e precisam que esse conteúdo do blog

tenha caráter científico, quase nos moldes de um relatório. Precisam empreender, ainda, exposições orais em, pelo menos, três momentos do projeto (SCHLICHTING, 2016);

(iii) O desenvolvimento do último projeto, no 8.º semestre, é apresentado por meio da dissertação de mestrado dos acadêmicos (LIMA et al, 2011).

Neste artigo, são analisadas entrevistas² realizadas com professores e estudantes do 7.º semestre do MIEGI, portanto participantes do segundo projeto, todos aqui referidos por pseudônimos. Com os acadêmicos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio e posteriormente transcritas) que, segundo Bogdan e Biklen (1994), permitem que o entrevistador conduza a conversa, mas que o entrevistado esteja à vontade para desenvolver suas propostas. As conversas, empreendidas de forma coletiva com grupos de acadêmicos atuantes nos projetos, iniciaram-se de forma natural e a questão desencadeadora das discussões foi “Qual é a visão de vocês sobre as competências de comunicação que envolvem a oralidade, a leitura e a escrita pra profissão de vocês como engenheiros?”.

Com os professores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, individuais, também gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Essa escolha se deu por conta das agendas dos docentes na ocasião da geração dos dados, bem como porque cada professor empreende seu trabalho com as práticas de linguagem nos projetos em engenharia de forma diferente. As entrevistas individuais partiram da indagação: “Como você trabalha as competências de comunicação, que envolvem oralidade, leitura, escrita, com os alunos do primeiro e quarto ano nesse trabalho com projeto?”.

As análises feitas nesta pesquisa são de cunho interpretativo e estão ancoradas em três principais

teorias: a) os Novos Estudos do Letramento, que consideram a natureza social da linguagem; b) as diretrizes do Círculo de Bakhtin para a construção da compreensão das realidades sob estudo e das práticas de linguagem; c) as teorias de Aprendizagem Ativa, que compreendem o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem em diálogo com as teorias do currículo universitário. As análises foram estruturadas a partir da Análise Dialógica do Discurso: partindo de pistas linguísticas, são analisados os enunciados dos sujeitos. Portanto, analisamos a palavra em sua inteireza, não apenas o que é dito, mas a forma como o discurso é construído e os sentidos que emergem dos dizeres dos sujeitos da pesquisa.

Relações entre inovações metodológicas e curriculares e aprendizagem ativa

Antes de discutirmos os processos de inserção nos letramentos acadêmicos na formação pautada em aprendizagem ativa na engenharia, vale uma discussão acerca do porquê de essas inovações metodológicas poderem ser compreendidas como uma resposta às demandas profissionais atuais, que estão ligadas à Internet e aos reflexos da globalização.

Ao se discutir a construção curricular na educação universitária, podemos nos deparar com três ênfases principais de ensino: i) voltada à ciência e à tecnologia (formação básica); ii) direcionada à cultura geral e ao cultivo das humanidades (formação generalista) e; iii) essencialmente profissionalizante (formação profissionalizante) (PEREIRA, 2010). A escolha por uma ou mais ênfases está ligada às demandas e ideologias nas quais a universidade está inserida. Demandas e ideologias estas que são diretamente reflexos da sociedade e das mudanças sociais que circundam a instituição.

Qual é, então, a função da universidade enquanto instituição social: Formar para o mercado de trabalho ou formar um cidadão

² O Projeto não foi submetido à Aprovação Ética, pois à época de geração dos dados (2013), não havia a exigência às pesquisas que não fossem da área da saúde por parte das Universidades envolvidas.

capaz de atuar no mundo do trabalho? Quais as diferenças entre um e outro?

Neste artigo, compreendemos a formação generalista, aquela que abrange as diferentes dimensões culturais, humanísticas e profissionais do sujeito, como a mais coerente com o atual cenário mundial informatizado e de constantes transformação, no qual as fronteiras digitais estão menos aparentes, pois cada vez mais as profissões têm se modificado, por estarem inseridas em contextos diversos de atuação. Ao ponderarmos sobre a formação acadêmica, consideramos que a função da universidade é a de “preparar o estudante para a atual sociedade e para este tempo histórico” (PEREIRA, 2010, p. 01). Mais do que formar um profissional, defrontamo-nos com a necessidade de formar um sujeito com capacidades de integrar-se ao mundo profissional. Aí adentramos pela diferença entre mundo e mercado de trabalho, sendo este último mais técnico e o primeiro, mais amplo e flexível.

A relação entre universidade e mundo do trabalho é evidenciada nas práticas baseadas nas teorias de aprendizagem ativa. Essa relação se caracteriza com ênfase na formação generalista face à formação técnica, pois as metodologias ativas têm a orientação de inserir os estudantes no cotidiano profissional de forma prática, mas não restrita: o acadêmico vai a campo para compreender os problemas e oferecer soluções não pré-determinadas a essas questões. Assim, as linguagens e conhecimentos acadêmicos são associados aos do âmbito profissional e proporcionam que os sujeitos em formação transitem entre essas duas esferas de atuação, constituindo sua identidade de forma mais ampla, não apenas desempenhando uma atividade específica, mas atuando em diferentes papéis profissionais e acadêmicos.

Também o mundo do trabalho, compreendido neste artigo como uma esfera de atuação social, na qual os sujeitos interagem com o meio no qual estão

inseridos, constituindo e sendo constituídos por esse contexto, tem sua função central na construção da identidade do engenheiro. É a partir da inserção no âmbito profissional que os engenheiros se apropriam das práticas características dessa esfera, incluindo as práticas de linguagem, interagem com diferentes interlocutores e fazem parte de distintas relações de poder. Na atuação profissional, o sujeito vai empreender a prática que está, sempre, aliada (mesmo que não explicitamente) a teorias construídas no âmbito da academia.

Essa relação entre academia e mundo do trabalho se mostra, portanto, bastante intensa: sob a ótica da aprendizagem ativa, a atuação simultânea nas esferas acadêmica e profissional reflete em identidades constituídas na diversidade de práticas propostas com a ênfase na formação generalista. Assim, embora as metodologias ativas sejam propostas na academia, elas têm reflexos e implicações diretas na atuação profissional dos engenheiros. Justifica-se, dessa forma, a opção por metodologias ativas para uma formação mais ampla e que atenda às demandas impostas ao contexto profissional atual em Engenharia. Vale, então, ponderar sobre os princípios e possibilidades que regem essas metodologias e quais as orientações para as chamadas inovações educacionais.

Conforme já sinalizado, as metodologias de aprendizagem ativa são inovadoras embora não sejam novidade, por isso é necessário ser problematizado o conceito de inovação educacional. Essas mudanças renovadoras no âmbito da educação nunca são neutras, “pelo contrário, sempre surgem como resultado de um contexto social, de determinada concepção de educação e como respostas a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis” (MASETTO, 2012, p. 16). Movimentos de inovação no mundo da educação estão sempre ligados, portanto, a demandas encontradas na sociedade (local e global).

A partir de reflexões teóricas e ideológicas, são apresentadas inovações nos processos educacionais a fim de responder a questões sociais.

Ao se focalizar a educação superior, em especial, depreendemos que as inovações são respostas às demandas sociais e profissionais encontradas, especialmente àquelas que dizem respeito às transformações tecnológicas, evolução da Internet e reflexos da globalização. Essas demandas, no atual cenário globalizado e informatizado, como já mencionado, vêm sendo modificadas. O perfil do acadêmico que se deseja formar não está descolado das demandas que surgem com as inovações e transformações ocorridas na sociedade. Inovação na educação superior, sob essa ótica, deve ser entendida “como o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação superior” (MASETTO, 2004, p. 197). Dessa forma, compreendemos a relação entre as mudanças que ocorrem na sociedade e as inovações empreendidas na educação superior.

É no contexto de inovações e transformações que se inserem as diferentes metodologias de aprendizagem ativa. Embora sejam distintos movimentos metodológicos, os princípios norteadores são compartilhados e partem da compreensão de que o estudante é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, o acadêmico é inserido em práticas, nas quais ao se engajar ativamente, contando com a orientação dos professores, constrói autonomia ao longo do processo de formação.

Uma das características da aprendizagem ativa na educação superior é a resolução de problemas. Por meio de atividades baseadas em situações reais do mundo profissional, os acadêmicos precisam apresentar respostas a problemas encontrados, articulando as teorias aprendidas na universidade

às aplicações práticas. Segundo Martins Filho e Silveira (2008, p. 43), a educação superior precisa “capacitar o aluno a desenvolver atitudes positivas de enfrentamento de problemas novos, não reduzindo aos tratáveis com receitas prontas, exemplificadas durante o período de estudos”, isto é, os conhecimentos empreendidos de forma prática precisam ser válidos em contextos e situações diversos.

Outro princípio norteador das metodologias de aprendizagem ativa é o desenvolvimento de capacidades transversais pelos acadêmicos. Como atuam em diferentes práticas e assumem distintos papéis, quase sempre em equipes, os estudantes desenvolvem características como a gestão de tempo e pessoas, além de saberem ocupar papéis sociais dentro das equipes. Essas características se fazem necessárias, em especial quando se reflete acerca da atuação profissional do engenheiro, pois o cotidiano do mundo do trabalho solicita que sejam geridos recursos tanto de tempo quanto de pessoal (ALVES et al, 2014). Dessa forma, as atividades mais práticas e contextualizadas pautadas na aprendizagem ativa refletem, também, na forma como o estudante vai encarar questões reais no mundo do trabalho.

Ao longo das atividades empreendidas, emergem diferentes funções e funcionamentos da linguagem. Como há o transitar entre as práticas do mundo do trabalho e da academia, existe a necessidade de se construir conhecimentos característicos de ambas as esferas, pois os saberes são construídos pela linguagem, que faz parte da atuação e caracteriza a atuação do sujeito. Mais do que um meio pelo qual os sujeitos se comunicam, a linguagem é parte da atuação social do engenheiro: aprender engenharia é dominar as metalinguagens características dessa área, é compreender a função de cada documento que circula nesse cenário e saber como interagir com os diferentes interlocutores do meio.

Ainda que não seja seu foco principal, os cursos de engenharia do mundo têm desenvolvido

movimentos a fim de abarcar as linguagens durante a formação acadêmica e os contextos de aprendizagem ativa têm mostrado os melhores resultados nesse sentido, justamente por as linguagens serem constitutivas da aprendizagem e abordadas de forma integrada nas práticas. Assim, a linguagem não é um elemento à parte das atividades do curso, mas uma parte constituinte, integrativa e integrada. Vale mencionar que as práticas de abordar as linguagens na formação do engenheiro vêm, aos poucos sendo trazidas aos contextos brasileiros de educação em engenharia.

A reflexão até aqui apresentada permite compreender que as metodologias ativas oferecem aos estudantes oportunidades de construir seu conhecimento por meio de atividades teórico-práticas, que instigam uma maior interação entre estudante, objeto e contexto de estudo. O currículo ora discutido, pautado na aprendizagem ativa, apresenta-se em espiral, isto é, de forma a integrar as práticas entre si. Nesse sentido, os conhecimentos acerca da linguagem não são trabalhados em uma disciplina específica dentro de uma grade, mas são construídos no currículo mais amplo e de forma processual, articulando os diferentes saberes nas distintas esferas sociais pelas quais os estudantes transitam. Sob esse aspecto, a próxima seção discute formas como os estudantes se inserem e atuam nos letramentos acadêmicos na formação pautada na aprendizagem ativa em engenharia.

Letramentos acadêmicos na formação em engenharia em contexto de aprendizagem ativa

Neste momento, voltamo-nos para as múltiplas linguagens que circulam na esfera da academia, a forma como os sujeitos tomam parte das práticas de linguagem na formação acadêmica em engenharia. Discutimos as ponderações tanto dos professores, considerados mediadores do

processo de ensino e aprendizagem e “agentes de letramento” (KLEIMAN, 2006), isto é, aqueles que orientam as práticas de linguagem, quanto dos acadêmicos, compreendidos como sujeitos que participam e integram ativamente essas prática

Retomamos, aqui, o conceito de esferas sociais (BAKHTIN, 2003). Esses diferentes meios nos quais atuamos socialmente têm, cada um, um repertório de linguagens específico que circula em suas atividades. As múltiplas linguagens que decorrem de distintas motivações e finalidades emergem em variadas relações de poder e, portanto, são sempre carregadas de uma configuração axiológica. A atuação em diferentes esferas implica, assim, a participação em práticas de linguagem específicas e situadas, inseridas em um contexto, que constitui o cenário no qual se efetiva a interação verbal. Dessa forma, a linguagem se caracteriza como constitutiva dos processos de efetiva inserção e atuação nas diferentes práticas sociais.

O espaço acadêmico segue esse sentido e se constitui como um contexto no qual são desempenhadas práticas de letramento (STREET, 2003) bastante específicas e situadas, espaço no qual há Discursos (GEE, 2005)³, nos quais os sujeitos precisam se inserir. Sobre esse aspecto, refletimos acerca da inserção nas práticas de letramento acadêmico e na forma como esses letramentos novos vão refletir (e refratar) (BAKHTIN, 2003) no sujeito.

Segundo Lea e Street (1998), as práticas de linguagem na academia podem ser compreendidas a partir de três perspectivas distintas: o estudo das habilidades; a socialização acadêmica e o letramento acadêmico. A primeira perspectiva

³ Os Discursos com D maiúsculo são “maneiras de ser no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais [...]. Um Discurso é um tipo de kit de identidade que vem completo com [...] instruções de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão (GEE, 2005, p. 140)”.

considera as linguagens como habilidades que, uma vez aprendidas pelos estudantes, podem ser transferidas a distintos contextos sem prejuízo da expressão. Sob essa ótica, o estudo da linguagem é articulado com a ênfase na solução dos problemas apresentados pelos estudantes no que se refere à expressão escrita (LEA; STREET, 1998).

A segunda perspectiva, a socialização acadêmica, compreende os discursos e gêneros da esfera acadêmica como relativamente estáveis, e considera que a partir do ponto no qual os estudantes tenham compreendido seu funcionamento e regras básicas, podem reproduzi-lo sem dificuldades (LEA; STREET, 1998).

Já a terceira concepção, dos letramentos acadêmicos, entende as linguagens que circulam na academia como práticas sociais, e considera

a escrita e aprendizagem dos alunos como questões epistemológicas e de identidade em vez de habilidades ou socialização. A abordagem dos letramentos acadêmicos vê as instituições em que as práticas acadêmicas têm lugar na sua composição como lugares de discurso e poder (LEA; STREET, 1998, p. 158-159).

A perspectiva dos letramentos acadêmicos difere da socialização acadêmica, portanto, no sentido de que considera o contexto e as relações de poder e ideologias que circulam no cenário da academia. As práticas de linguagem, assim, nunca são neutras, são sempre situadas e inseridas em contextos específicos. É a partir das considerações da abordagem dos letramentos acadêmicos que vamos refletir sobre as práticas de leitura, escrita e oralidade no MIEGI.

No MIEGI, os acadêmicos são inseridos no projeto inicial ainda na primeira semana de aula na graduação e, portanto, defrontam-se com “demandas de letramento acadêmico” (ZAVALA, 2010) de forma bastante adiantada. Sobre sua inserção na academia, a participante da pesquisa, a acadêmica Ágata, relata que:

No primeiro ano, penso que o PLE ((projeto)) ajudou muito bem na interação dos alunos, como era o primeiro ano não se conheciam, ajudou pra nos conhecer e a nos adequar mais à universidade, saber o que que é.

Das palavras de Ágata, compreemos que a precoce inserção no projeto teve marcas significativas para a acadêmica no sentido de integrar-se aos colegas de curso. Segundo ela, os estudantes recém-saídos da educação básica, provavelmente vindos de distintas escolas, não se conheciam e, a partir das atividades, a formação de equipes para o trabalho e as ações executadas no âmbito do projeto refletiram também na relação entre os sujeitos que, durante o curso de formação, dividiram experiências e práticas entre si.

Outro aspecto que emerge da fala de Ágata é o caráter de inserção e adequação dos estudantes à universidade, saber o que que é, pois como já explicitamos, cada esfera social e ideológica na qual nos inserimos é constituída por diferentes práticas de linguagem e letramentos específicos; há a necessidade, então, de inserir-se nessas práticas, nesses Discursos. O projeto auxiliou, sob esse aspecto, na compreensão dos acadêmicos, de forma prática, sobre as atividades empreendidas no âmbito da academia; foi a porta de efetiva entrada e inserção nos letramentos acadêmicos.

Compreendemos o caráter plural das identidades dos sujeitos, constituídos ao longo de sua atuação social nas distintas esferas, as (re) (des)construções que são empreendidas ao longo da inserção nas esferas e a forma como o sujeito participa das práticas de determinado âmbito. Consideramos, portanto, o processo de transição entre a participação na esfera escolar para a esfera acadêmica: interagir com diferentes práticas, outros interlocutores, finalidades, objetivos e relações de poder que se expressam nessa esfera pode ser um processo delicado, no sentido de que os sujeitos estão participando de uma nova realidade, como defende Oliveira (2009, p. 07):

no que diz respeito ao domínio acadêmico, o aluno universitário assume a identidade acadêmico-científica para melhor se inserir, participar e interagir nesse contexto. Porém, antes que essa adesão aconteça, ele precisa ser socializado no Discurso acadêmico, o que não acontece de forma imediata, pois, para o aluno, esse domínio se configura como um novo Discurso, ou seja, ele se vê com o desafio de aprender uma nova linguagem social.

A partir das concepções da autora, refletimos sobre o processo de inserção no Discurso acadêmico. Para além da atuação nas atividades propostas nesse âmbito, apresentase a necessidade de interação com “uma nova linguagem social”, ou seja, dominar linguagens diferentes, compreender as características que não estão explicitadas nas relações sociais, os interesses e relações que se estabelecem nesse meio. Essa inserção, segundo a autora, não acontece de forma imediata. Ponderamos, assim, sobre a fala da acadêmica Ágata, já discutida, quando afirma que os projetos colaboraram no sentido de nos conhecer e a nos adequar mais à universidade. Mais do que inserir os acadêmicos na instituição de ensino superior, os projetos colaboraram no sentido de fazê-los compreender esse novo âmbito e suas características, fazê-los se apropriar de linguagens sociais próprias da academia, regular-se às relações que se estabelecem nesse meio para que, assim, pudessem empreender sua atuação acadêmica, participarem dessas práticas de letramento acadêmico.

Essa atuação acadêmica, empreendida durante o curso do MIEGI, que tem nos projetos um cenário bastante específico de formação, insere o acadêmico em diversas práticas de linguagem ao longo dos semestres. Tanto práticas de leitura e escrita quanto de oralidade são efetivadas durante a trajetória acadêmica nesse cenário, como explica o professor Ramon:

Do ponto de vista oral, enquanto oral eles ((os estudantes)) têm três, que não é só oral, eles também têm uma parte escrita das apresentações, mas desse ponto de vista da comunicação para audiência, eles têm

três momentos ao longo do semestre, que é: um primeiro momento de ((4 seg)) que é quase um arranque do projeto, um arranque, um início do projeto que é mostrar o que, onde é que estão, em que empresa, quais são os objetivos que pretendem fazer [...] temos o segundo momento [...] que é um momento de intermédio do projeto, que é de análise e diagnóstico do sistema de produção. O projeto é análise e diagnóstico do sistema de produção e propostas de melhoria para uma empresa específica e tem duas fases bem distintas, uma é de análise e diagnóstico, pra compreendermos nosso objetivo. E uma outra é que eles podem melhorar essa análise diagnóstica, mas devem apresentar propostas de melhoria [...]tem uma última que é a conclusão.

Cabe, neste momento, uma reflexão acerca das apresentações orais e suas funções dentro das metodologias baseadas na aprendizagem ativa. Segundo Dolz et al (2004, p. 218), a exposição oral constitui “uma estrutura bastante convencionalizada de aprendizagem – tanto para o expositor como para o auditório – na qual um aluno, de certa maneira, toma o lugar do professor”. Emerge, aí, o caráter ativo das exposições orais, mais do que um momento de apresentação, é um intervalo de tempo no qual há a interação entre diferentes atores sociais que têm distintos conhecimentos acerca de um objeto e que, a partir da exposição e diálogo, constroem conhecimentos de forma dialógica e processual. Nesse sentido, emerge a continuidade de reformulação das aprendizagens, pois os estudantes, habituados a um papel social nas práticas acadêmicas, assumem outra função e papel social na construção coletiva do conhecimento. Integrar atividades pautadas na aprendizagem ativa reflete, assim, sobre os múltiplos movimentos pelos quais passa a construção e reconstrução dos saberes.

O professor Ramon explica, a partir do uso dos “numerais ordinais” (NEVES, 2000) primeiro, segundo e terceiro, que as apresentações orais seguem uma ordem durante o semestre, emerge o caráter processual da construção de conhecimentos dos acadêmicos, característica das metodologias de aprendizagem ativa. Cada uma dessas apresentações tem um objetivo relativo ao encaminhamento das atividades no projeto, os estudantes precisam

fazer seleções para cada apresentação, a fim de que sua audiência compreenda os processos empreendidos nas empresas nas quais atuam. O processo de organização das atividades do projeto é, assim, dinâmico e complexo: a partir da contínua inserção nas práticas, o sujeito vai participando de distintas ações que têm, cada uma, um nível de complexidade diferente.

Vale ressaltar que o auditório social (BAKHTIN, 2003) ao qual se dirigem as apresentações é composto por colegas da universidade e professores ligados ao projeto que não necessariamente têm conhecimento sobre o contexto profissional no qual cada equipe está inserida. As exposições orais precisam ser estruturadas, portanto, levando-se em consideração os interlocutores aos quais se dirigem, como defende Bakhtin (2012, p. 117): “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

O primeiro momento, de arranque do projeto, é aquele no qual os estudantes vão apresentar à sua comunidade acadêmica o contexto no qual estão inseridos. O termo arranque, nesse enunciado, sinaliza mais do que o início das atividades, diz respeito a um início entusiasmado, atividades que já se iniciam com a participação ativa dos acadêmicos, como é particular à aprendizagem ativa. Segundo a explicação do professor Ramon, para esse momento, os estudantes precisam selecionar informações que sejam relevantes e que consigam apresentar o cenário no qual eles vão desenvolver o projeto, a fim de que o processo possa ser acompanhado por seus “parceiros discursivos” (BAKHTIN, 2003), já que há uma relação entre as apresentações empreendidas durante a atuação nas empresas.

O segundo momento, de análise e diagnóstico do sistema de produção, é aquele no qual os acadêmicos vão expor suas efetivas atuações na empresa, acentuando a relação com o mundo do trabalho,

é o espaço no qual vão explicar os problemas que encontraram, a forma como pretendem resolvê-lo e as atividades que desempenham no âmbito profissional em decorrência dos projetos. Emergem, então, duas principais capacidades requeridas dos estudantes: que sejam capazes de encontrar os problemas, perceber essas questões que estão nas empresas e, para além disso, que possam resolver esses problemas, fazer propostas de melhoria que, baseadas nos conhecimentos construídos na academia, são aplicados nas empresas de forma prática. Essa característica de identificação e resolução de problemas na esfera profissional, a partir dos conhecimentos construídos na academia, é prática recorrente do PBL (FISCHER; SANTOS, 2014) e reflete na articulação das práticas empreendidas entre as duas esferas, na interface entre os papéis sociais de estudante e profissional na engenharia.

O terceiro momento, a conclusão, é, provavelmente, aquele no qual os acadêmicos vão reportar aos seus interlocutores como decorreram as práticas na empresa, os objetivos que foram ou não alcançados, além dos resultados e considerações sobre essa inserção nos projetos. Apresenta-se, assim, a necessidade de os acadêmicos saberem selecionar e sintetizar quais as informações mais importantes para que a “comunidade discursiva” (BAKHTIN, 2003) compreenda o caminho percorrido ao longo do processo.

As três apresentações públicas do projeto no 7.º semestre do MIEGI têm, portanto, distintas finalidades e requerem dos acadêmicos diferentes apropriações da linguagem acadêmica. Além disso, todas as apresentações são reguladas por critérios de avaliação dos professores. Essas apresentações, segundo o professor Ramon, não são, porém, baseadas exclusivamente na oralidade, eles também têm uma parte escrita das apresentações, isto é, há a incidência da escrita mediando a oralidade. Não há a dicotomia entre oralidade e escrita, pois ambas

são capacidades que, articuladas, compõem as “situações sociais de interação” (TERZI, 2006, p. 03) na linguagem na esfera em questão.

As apresentações às quais o professor Ramon se refere são eventos de letramento que têm uma organização específica, condicionada pelos procedimentos e expectativas (BARTON; HAMILTON, 2000) da “agência de letramento” (KLEIMAN, 2006) em questão: a universidade. Os acadêmicos precisam se adequar e compreender essa organização, para inserirem-se efetivamente nesse Discurso e participar como membros efetivos desses letramentos. São eventos de letramento organizados a partir de um conjunto de convenções e que requerem uma organização dos dados apresentados por parte dos acadêmicos. Acerca da organização desse evento de letramento, o professor Ramon esclarece que:

são essas apresentações, com discussão, nunca são muito longas, são DÉZ minutos, mais dois, menos um ((minuto)) é o nosso ((risos)) nosso esquema é, e cinco ou dez minutos de discussão depois, é sempre necessário que um outro grupo intervenha, eles já sabem quando começa a apresentação, e os outros podem interagir à vontade, também, desde que haja tempo e os professores têm que controlar o ((risos rápidos)) o número de intervenções porque senão, senão leva muito tempo, começamos a diminuir isso

O docente aponta que as apresentações relativas ao projeto já têm um tempo previamente estipulado: dez minutos. Nesse sentido, refletimos a necessidade de os acadêmicos se organizarem a fim de não ultrapassarem o tempo previsto, bem como não realizarem uma apresentação muito rápida que deixe a desejar aos seus interlocutores. Como precisam se organizar acerca do tempo e de prazos, a formação acadêmica reflete, dessa forma, em questões relativas à gestão de tempo, que é uma característica central na atuação profissional dos engenheiros. Emerge a questão do “aprender fazendo”. Retomamos, então, a questão de se adequar à universidade, retratada pela acadêmica Ágata: a apresentação pública do projeto requer que

os acadêmicos adequem sua fala, façam seleções e sínteses do que vão apresentar aos pares discursivos a fim de que não fujam à organização do evento. Se, por um lado, há uma série de atividades a serem contempladas nas apresentações, por outro, existe a necessidade de articular essas informações para que estejam de acordo com o tempo oferecido a cada equipe, este evento, em especial, demanda a capacidade de síntese dos acadêmicos.

Outra questão de organização do evento de letramento em foco que emerge da fala do professor é que cinco ou dez minutos de discussão depois, é sempre necessário que um outro grupo intervenha, isto é, há um espaço de tempo direcionado aos diálogos e possíveis questionamentos dos professores, mas também, dos outros grupos. Nesse sentido, emerge a “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003) que se incita entre as equipes que participam do projeto: não é suficiente que apenas ouçam os relatos dos colegas, mas os acadêmicos também precisam apresentar contrapalavras aos grupos que estão apresentando.

Além de expor seu próprio trabalho, cada equipe tem a necessidade de intervir na apresentação de um grupo de colegas. Os trabalhos se efetivam, assim, com um diálogo que vai além da relação professor e estudante, pois os demais acadêmicos são convidados a fazer questionamentos e apresentar ideias para os seus colegas. Depreendemos, então, o papel de interlocutores que os próprios estudantes assumem e, quando estão apresentando seus trabalhos, têm a segurança de que estão falando, não só para os professores, mas também para outros estudantes, outros interlocutores. Segundo Bakhtin (2003, p. 325), “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado”. Isto é, ao se dirigirem a um interlocutor, a um auditório social, os acadêmicos já organizam sua apresentação, seu discurso, de forma a serem entendidos por esses interlocutores da esfera acadêmica.

Emerge dessa questão, ainda, a forma como os estudantes precisam, necessariamente, estar atentos às demais apresentações, ou a, pelo menos, uma apresentação além da sua própria. Esse diálogo pode apontar, portanto, a uma forma de os professores garantirem que os acadêmicos, no público das apresentações, também estejam acompanhando ativamente os trabalhos e não assumam uma postura dispersa ou de preocupação com apenas a sua equipe.

Ainda sobre os docentes nessa situação interacional, o professor Ramon afirma que os professores têm que controlar, o que sugere um papel de mediação desses profissionais nas apresentações. Emerge, dessa forma, a perspectiva da aprendizagem ativa que reflete nas ações dos docentes, que são compreendidos como sujeitos intercessores no processo de construção entre acadêmico e objeto de estudo. Para além dos aspectos regulares característicos desse evento, os professores assumem o papel de organizadores da situação e tomam as medidas necessárias para que a organização do evento não seja perdida. Surgem, dessa forma, reflexões sobre as relações de poder que permeiam práticas e eventos de letramento na academia: os professores têm funções e posições que vão, também, no sentido de controlar e organizar as atividades, posições essas construídas em torno do seu papel social.

Os docentes, como agentes de letramento e mediadores do processo, quando interpelados pelos acadêmicos sobre a organização do evento, defendem essa organização, pautando-se na interface academia e mundo do trabalho, conforme explica o professor Roberto:

Eles ((os acadêmicos)) queixam-se sempre que dez minutos é muito pouco, é muito pouco, é muito pouco, o que lhes digo sempre é: se vocês tiverem que convencer alguém, tipo, o patrão (+) o dono da empresa, né? Se tiverem uma ideia e o quiserem convencer, ele dá-vos dez minutos, tempo de antena, vocês em dez minutos, têm que conseguir vender a vossa ideia. Se conseguirem, em dez minutos, atraírem a atração da pessoa, se ela achar que vale a pena, então se calhar, ela depois vai querer voltar a falar com vocês, mas não vos vai dar mais tempo do que isso.

Das palavras do professor, emerge o sentido de que os estudantes questionam a forma como está organizada essa apresentação, queixam-se sempre que dez minutos é muito pouco, é muito pouco, é muito pouco. Segundo Dolz et al (2004, p. 220), as exposições orais têm uma organização interna e embora se inscrevam como interacionais, “seu planejamento é, em princípio, monogerado, isto é, gerenciado pelo expositor”. Nesse sentido, emerge da fala do professor a dificuldade que os acadêmicos sentem em gerenciar muitas informações em um curto espaço de tempo. Ponderamos sobre a repetição da expressão é muito pouco no enunciado do professor Roberto, ênfase que sinaliza um fato recorrente na sua interação com os estudantes nesse âmbito do projeto: provavelmente, o professor fora indagado diversas vezes sobre esse tempo oferecido para as apresentações dos acadêmicos.

Quando apresenta seu posicionamento em relação a essa demanda de letramento exigida pela academia, sua justificativa está voltada para a (futura) esfera profissional dos acadêmicos, pois o professor salienta que se conseguirem, em dez minutos, atraírem a atração da pessoa, se ela achar que vale a pena, então se calhar, ela depois vai querer voltar a falar com vocês. Refletimos, assim, sobre a estratégia da qual o professor lança mão para justificar e defender a prática empreendida na academia: essa atividade não está descolada das efetivadas no mundo do trabalho, mas sim baseada em uma situação real pela qual os acadêmicos vão passar ao longo de sua vida profissional quando estiverem na posição de apresentação de ideias para melhorias nas empresas, há a formação pautada na (futura) atuação profissional. Outro aspecto que destacamos na fala do professor é o uso da conjunção condicional (NEVES, 2000) “se”, que sinaliza as hipóteses que ele levanta para justificar suas ações na academia, mas de forma a estabelecer relação com as práticas do mundo profissional. O

uso dessa conjunção condicional aponta para como as possibilidades vão se seguindo umas às outras, uma decorrente da outra, há uma relação entre elas: uma cadeia de alternativas que vai ser iniciada caso os estudantes consigam explicar claramente suas ideias em pouco tempo na esfera profissional.

Nesse sentido, emerge a forma como o professor, que está fora da empresa, mas que conhece o contexto no qual os estudantes estão inseridos, enxerga essa esfera profissional. O professor Roberto é licenciado em Engenharia Eletrotécnica e tem uma familiaridade com o meio profissional na Engenharia. Por conhecer o âmbito do trabalho e os atores sociais que nele interagem, o docente oferece aos acadêmicos uma compreensão baseada na prática de como se efetivam essas relações discursivas, oferece seu “excedente de visão” (BAKHTIN, 2003) sobre a esfera de trabalho, isto é, a sua experiência e conhecimento acerca do contexto no qual os acadêmicos estão inseridos. A visão do docente sobre a atuação dos estudantes nesse contexto permite que o professor tenha uma visão mais ampla da (futura) atuação profissional dos estudantes. Conforme Bakhtin (2003, p. 21 grifos do autor),

esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

Dessa forma, o professor oferece meios pelos quais o acadêmico, que ainda não teve essa bagagem prática, possa compreender melhor o funcionamento das atividades efetivadas no contexto profissional. Para além disso, constrói junto aos estudantes uma perspectiva prática sobre sua atuação profissional, perspectiva essa que os acadêmicos ainda não têm de si mesmos. A visão do professor, portanto, é distinta daquelas que os

estudantes têm da esfera profissional e, por meio da interação e construção coletiva, é compartilhada com os acadêmicos.

Nessa formação acadêmica, mediação dos professores e inserção nas práticas de letramento características do meio profissional, vão se constituindo as identidades dos acadêmicos e seus posicionamentos críticos (ZAVALA, 2010) sobre as práticas de linguagem das quais participam ao longo de sua caminhada, seja na academia, ou na esfera profissional. Por isso, práticas de linguagem empreendidas na universidade refletem nas concepções profissionais dos estudantes, como sinaliza a acadêmica Maitê:

[...] o que eu quero não é fazer SÓ uma boa apresentação de dez minutos, É eu quero transmitir minha ideia e passar para que fique não só bem passada, como daqui a algum tempo eu sei vender o meu produto à minha maneira... conseguir passar aquilo que eu quero

Ao refletirmos sobre as palavras de Maitê, depreendemos a sua visão crítica da constituição de sua identidade ao se referir que não quer fazer SÓ uma boa apresentação de dez minutos. Esse destaque na palavra SÓ, que emerge na fala de Maitê, expressa a “entonação expressiva” (BAKHTIN, 2012) da acadêmica, isto é, o “acento apreciativo” (BAKHTIN, 2012) que a estudante exprime ao seu enunciado, é uma forma de enfatizar e ressaltar um aspecto de sua fala, pois, como assevera Bakhtin (2012, p. 140, grifos do autor), “toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação”. Ressaltando a palavra SÓ, portanto, Maitê sinaliza que a acadêmica quer ter um bom desempenho nessas apresentações, mas que para além da boa desenvoltura nesse evento de letramento acadêmico, a estudante quer ir além, não quer se limitar a isso, mas vê essa apresentação como parte da sua formação identitária no que tange às práticas de linguagem.

Maitê defende, ainda, que eu quero transmitir minha ideia e passar para que fique não só bem passada, como daqui a algum tempo eu sei vender o meu produto a minha maneira, isto é, apresenta a sua compreensão de que não basta saber comunicar, saber interagir com os parceiros discursivos de sua esfera, mas também é necessário encontrar a sua forma de expor ideias e argumentar a fim de que os interlocutores não só acreditem em seu ponto de vista, como também sejam convencidos a aderir e aceitar as propostas pela profissional. Mais uma vez, a linguagem é, para além de um meio de expressar ideias, uma parte constitutiva da construção de conhecimentos e atuação social como engenheiro. Ainda da fala da estudante, depreendemos como as atividades empreendidas na universidade vão refletir na sua concepção de mundo do trabalho: são cronotopos (BAKHTIN, 1988), isto é, relação tempo e espaço, que se articulam, um do tempo presente da enunciação, no qual Maitê é uma estudante e organiza apresentações para os professores e colegas, e outro de projeção, no futuro, no qual a participante da pesquisa arquiteta sua identidade de profissional da esfera da engenharia.

Para além da sua identidade acadêmica, Maitê projeta uma identidade profissional e defende ideias que ela julga serem importantes em seu meio de trabalho. Dessa forma, a academia forma, para além do mercado de trabalho, um sujeito crítico no que tange às práticas de linguagem das quais participa e ainda virá a participar no mundo do trabalho, no qual ela vai interagir com diferentes interlocutores e defender ideias com base em distintos argumentos.

Do posicionamento de Maitê e, também das colocações do professor Roberto, dessas relações dialógicas e constitutivas que se efetivam na interação entre professores e acadêmicos no processo de formação, os excedentes de visão do docente sobre o fazer do profissional dos estudantes e da forma como se constituem os

saberes e conhecimentos dos futuros engenheiros do MIEGI, depreendemos o caráter constitutivo que têm as relações alteritárias nesse contexto. A alteridade constitutiva, a forma como as relações que estabelecemos refletem e refratam em nossas identidades, se mostra nessa relação entre os dizeres do professor Roberto e de Maitê, pois como destaca Bakhtin (2003, p. 374) “tudo o que me diz respeito a começar pelo meu nome... vem do mundo exterior, da boca dos outros... a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro...”. A identidade dos estudantes de engenharia, assim, constitui-se nessa relação com os seus outros: professores, colegas de universidade e profissão e das práticas de linguagem que são empreendidas nessas interações.

Nesse caminho dialógico e constitutivo, refletimos sobre a forma como os estudantes tornam-se insiders (GEE, 2005), isto é, membros efetivos nos letramentos acadêmicos. Na forma como se inserem efetivamente nas práticas de linguagem não só orais, mas também escritas. Sobre as produções escritas no MIEGI, o professor Ramon explica que:

[...] do ponto de vista, é... escrito, eles têm, no quarto ano, têm dedicado ao aos artigos e têm que escrever um blog. E cada um dos momentos, temos o blog que tem que ser construído ao longo do tempo e os artigos têm entregas específicas, [...], é, então tem três meios ((risos rápidos)) três tipos de entrega: o artigo, o blog e as apresentações.

Durante os projetos desenvolvidos no quarto ano do MIEGI, o professor Ramon sinaliza três principais formas de avaliação realizadas com os acadêmicos: o artigo, o blog e as apresentações orais. Emergem, da fala do docente, práticas legitimadas de uso de distintas linguagens, que são preconizadas no andamento do projeto. Compreendemos, portanto, um trabalho integrado entre as múltiplas linguagens, já que os referidos gêneros são empreendidos a partir da interface entre os conhecimentos construídos na academia

e colocados em prática nas empresas nas quais os acadêmicos atuam. Os acadêmicos participam, assim, de distintas práticas de linguagem e interação com gêneros específicos que têm, cada um deles, a sua finalidade dentro do projeto.

Refletimos ainda, a partir da fala do professor Ramon, sobre o excerto: temos o blog que tem que ser construído ao longo do tempo e os artigos têm entregas específicas. O termo tem que nesse excerto assume o valor de um modalizador deôntico, isto é, aquele que “avalia o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.” (BRONCKART, 2003, p. 132 grifos do autor). Assim, ao dizer que o blog tem que ser construído ao longo do tempo, o professor sinaliza um fato que já foi acordado em sua comunidade acadêmica, é uma atividade que está posta e naturalizada nessa esfera específica. O dizer assinala, mais uma vez, o andamento das atividades sob a ótica da aprendizagem ativa, isto é, construções processuais com pontos de avaliação ao longo do semestre. Assim, o professor Ramon aponta para a necessidade apresentada aos estudantes de que o blog seja constantemente atualizado, em face do artigo que tem entregas específicas, nas quais os professores dão feedback e orientações aos acadêmicos. Retomamos, mais uma vez, os papéis de mediadores do processo de ensino e aprendizagem e agentes de letramento que os professores assumem nos projetos do MIEGI. Ponderamos, assim, sobre a forma como os docentes encontraram de acompanhar processualmente o trabalho dos acadêmicos nas empresas: por meio do blog, o corpo docente participa das ações empreendidas na esfera profissional. O contato com os artigos e as apresentações orais é, assim, pontual e contempla algumas características do trabalho na esfera profissional, já o blog tem um caráter mais contínuo de apresentação das atividades empreendidas.

Nesse sentido, cada gênero discursivo inserido nos projetos tem uma finalidade, uma motivação e um interlocutor predefinido. Cada conjunto de enunciados, sob esse viés, contempla linguagens situadas e específicas, isto é, ainda que todos sejam gêneros que circulem na esfera acadêmica, eles têm particularidades que demandam que os acadêmicos compreendam e tomem parte nessas práticas de linguagem. Sobre as particularidades dos gêneros, os acadêmicos avaliam que:

Cecília: [...] E tem sido difícil conseguir um teor científico o blog, né? Nenhum de nós tem essa preparação e temos essa dificuldade neste momento

Pesquisadora 02: E o desafio que foi lançado a vocês foi que ele seja mais de caráter científico?

Cecília: Sim, é uma espécie de relatório, mas no formato do blog

Jean: Aquilo que não está no artigo, o processamento de dados, todo e (+) isso deve estar mais presente

Guilherme: E o fundamento, o fundamento científico que buscamos, argumentos para apoiar aquilo que nós escrevemos, isso aí não estamos nada habituados [...]

Ao se reportar a uma demanda do blog, a acadêmica Cecília sinaliza a dificuldade de apoio científico na produção do conteúdo a ser postado. Refletimos sobre o blog se constitui um gênero relativamente estável (BAKHITIN, 2003): nem todos os blogs têm fundamento científico, mas como esse ao qual a estudante se refere tem uma finalidade definida, é parte integrante de um projeto acadêmico e se dirige a interlocutores dessa esfera específica (no caso desse projeto, as publicações são restritas à comunidade acadêmica), o blog precisa apresentar esse caráter científico. Destacamos, assim, a forma como são articuladas as teorias científicas da área da engenharia às práticas realizadas no âmbito dos projetos: mais uma vez as atividades empreendidas no projeto apontam para uma formação generalista (PEREIRA, 2010), que aproxima as esferas acadêmica e profissional, sem necessariamente priorizar a formação do trabalhador, mas preconizando a constituição

do sujeito com capacidades para transitar nas diferentes esferas sociais.

Para além do relato das atividades, é necessário que os acadêmicos justifiquem, com base na literatura, as decisões e as razões pelas quais elas foram tomadas, o que sinaliza uma constituição identitária na interface academia com o mundo do trabalho: além dos conhecimentos práticos, é preciso que os estudantes tenham construído conhecimentos teóricos e científicos acerca da sua atuação profissional e dos reflexos dela no âmbito da empresa. Não é, portanto, uma formação voltada para uma atuação específica, mas aquela na qual o sujeito compreende o cenário mais amplo no qual está inserido, em que tem uma visão mais ampliada (PEREIRA, 2014). Essa formação diz respeito, assim, à inserção no contexto mais abrangente, no qual as decisões tomadas precisam ser justificadas e compreendidas no todo do ambiente social.

Emerge do excerto, ainda, a forma como os gêneros blog e artigo se articulam durante o processo dos projetos. Segundo o acadêmico Jean, o blog precisa apresentar aquilo que não está no artigo, isto é, os estudantes precisam focalizar em uma das atividades empreendidas na prática para a produção do artigo, levando em consideração o seu tamanho limite. As demais informações necessárias para que se compreendam as atividades na empresa, que não ganham espaço nos artigos, precisam ser apresentadas no blog. Surge, nesse sentido, a tomada de decisão e as seleções que os acadêmicos têm que fazer para construir ambos os gêneros, pois, ao organizar os conteúdos para cada um dos textos, devem considerar a função e os leitores aos quais se dirigem cada um. Os blogs nesse projeto, como já sinalizamos, são abertos apenas para a comunidade acadêmica do 7.º semestre do MIEGI, justamente por conterem dados confidenciais das empresas. Os artigos, por sua vez, são gêneros científicos que podem vir a circular no meio acadêmico mais amplo, isto é, para além do âmbito dos projetos.

Assim, cabe aos estudantes fazerem escolhas e justificá-las levando em consideração o contexto no qual estão produzindo esses gêneros acadêmicos.

Ainda no excerto em questão, a acadêmica Cecília realiza uma aproximação entre dois gêneros discursivos do âmbito acadêmico: o blog e o relatório. Essa aproximação pode ser associada aos conhecimentos e atividades anteriores no MIEGI: durante o 1.º semestre, esses estudantes tiveram como desafio a escrita de um relatório como documento no âmbito do projeto, no qual apresentaram suas práticas para o corpo docente. Já no 7.º semestre, resgataram os conhecimentos construídos previamente e que se aproximam com aqueles relativos ao blog, o que sinaliza a construção em espiral, integrada (PEREIRA, 2014) de conhecimentos dentro da ótica da aprendizagem ativa: as linguagens não são compreendidas apenas como “ferramentas pedagógicas” (FISCHER; DIONÍSIO, 2011), isto é, como formas de avaliação, mas são entendidas como linguagens sociais materializadas em forma de gêneros da esfera acadêmica, que possuem uma finalidade e dimensões específicas. Outro reflexo dos relatórios do 1.º semestre que emergem no dizer dos acadêmicos é que é preciso apresentar o fundamento científico que buscamos, argumentos para apoiar aquilo que nós escrevemos, isso aí não estamos nada habituados (Guilherme). Esse fundamento científico foi um dos aspectos centrais nos feedbacks que os acadêmicos receberam ao longo da produção dos relatórios no primeiro ano (cf. FISCHER, 2012). Durante o período que ficaram longe dos projetos (do 2º ao 6º semestre), porém, a questão da justificativa científica para as escolhas empreendidas nas atividades práticas voltam a ser um ponto de dificuldade para os acadêmicos. Essa dificuldade aponta, mais uma vez, a necessidade de que a construção de saberes acerca das linguagens precisa ocorrer de forma processual e contínua de inserção nessas práticas.

O processo de apropriação dos gêneros acadêmicos, nesse sentido, é construído ao longo da formação no MIEGI, não sob uma ótica autônoma, mas ideológica (STREET, 2003). Isto é, os conhecimentos são construídos em uma multiplicidade de práticas e eventos de letramento, nas quais os sujeitos assumem papéis sociais e, inseridos em um contexto sócio historicamente situado, participam de relações de poder.

Considerações finais

Conforme sinalizado no início deste artigo, objetivamos discutir como se constituem práticas de letramento na formação acadêmica em contexto de aprendizagem ativa em engenharia. Para tanto, discutimos entrevistas realizadas com professores e acadêmicos participantes dos projetos empreendidos no MIEGI, acerca de suas compreensões sobre as práticas de linguagem e as formas como os estudantes se inserem nesses novos Discursos.

Em decorrência das transformações tecnológicas, do avanço da Internet e dos reflexos da globalização, causados por conta dessas mudanças, as atuações sociais foram se modificando, especialmente no que diz respeito à atuação profissional. Com o advento das práticas tecnológicas, as demandas sociais se modificaram e passaram a requerer profissionais com capacidades mais amplas, que têm relação com as múltiplas linguagens em circulação na sociedade e as suas respectivas funções. Nesse contexto, ser um engenheiro do século XXI, mais do que dominar conhecimentos das áreas exatas e científicas, também diz respeito à participação efetiva nas práticas de linguagem que caracterizam a engenharia.

Uma possibilidade de trabalho processual das linguagens em engenharia é, então, a constituição de currículos baseados nas metodologias de aprendizagem ativa, nas quais há uma construção

articulada de saberes acerca da linguagem. Nesse contexto, está o MIEGI, no qual a inserção nos letramentos acadêmicos se dá em um diálogo entre as disciplinas por meio dos projetos. Nesse sentido, os estudantes se defrontam com novos Discursos e demandas de letramento, tendo apoio dos professores de diferentes áreas da engenharia e com o desafio de articular o conhecimento construído nessas áreas.

Segundo os dados discutidos, as práticas de escrita, leitura e oralidade são abordadas na formação do engenheiro, não apenas como ferramentas pedagógicas, unicamente relacionadas à nota. Esses distintos gêneros discursivos da área acadêmica são compreendidos como um processo integrante da formação do engenheiro e os conhecimentos relacionados aos letramentos acadêmicos são aprofundados ao longo do processo de formação. Dessa forma, em uma articulação entre as esferas acadêmica e profissional, os acadêmicos do MIEGI vão se apropriando das múltiplas linguagens e suas respectivas funções na área da engenharia.

Referências

- ALVES, A.; MOREIRA, F.; LIMA, R. M.; SOUZA, R. M.; CARVALHO, D.; MESQUITA, D.; FERNANDES, S.; van HATTUM-JANSSEN, N. Aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares: análise da implementação em duas estruturas curriculares distintas. In: FISCHER, A.; HEINIG, O. L. de O. M. (org.). *Linguagens em uso nas engenharias*. Blumenau: Edifurb, 2014. 152 p.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Ed. UNESP: Hucitec, 1988, 439 p.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. Tradução [1998] In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (orgs.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2000.
- _____; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: 1994.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de: Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif. São Paulo: EDUC, 2003. 353 p.
- CARDOSO, J. R. O engenheiro de 2020: uma inovação possível. *Revista USP*, n. 100, p. 97-108. São Paulo. dez./jan./fev. 2013-2014.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. de.; ZAHNA, G. A exposição oral. In: SCHEEWLY B.; DOLZ, J. (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FISCHER, A. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. *Linguagem & Ensino*, v.15, n. 2, p. 487-504, 2012.
- _____; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr., 2011.
- _____. HEINIG, O. L. O. M. (org.). *Linguagens em uso nas engenharias*. Blumenau: Edifurb, 2014.
- _____; SANTOS, J. R. dos. Letramentos acadêmicos em discussão na engenharia: o relatório de projeto e posicionamentos de alunos portugueses em foco. In: FISCHER, A. HEINIG, O. L. O. M. (org.). *Linguagens em uso nas engenharias*. Blumenau: Edifurb, 2014.
- GEE, J. P. *La ideologia em los Discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Tradução do castelhano de Pablo Manzano. Madri: Ediciones Morata, 2005.
- LIMA, R. M.; CARVALHO, D.; ALVES, A.; SOUZA, R. M.; MOREIRA, F.; MESQUITA, D.; van HATTUM-JANSSEN, N. Formas de implementação de processos de ensino-aprendizagem baseados em projetos interdisciplinares (PBL). In: OLIVEIRA, V. F.; CAVENAGHI, V.; MÁSCULO, F. S. (org). *Tópicos emergentes e desafios metodológicos em Engenharia de Produção: casos, experiências e proposições*. Rio de Janeiro: ABEPRO, 2011.
- KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Lingüística Portuguesa*, n. 08, 2006, p. 409-424.
- LEA, R. M.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in higher education*, v. 23, p. 157-170, jun/1998.
- MARTINS FILHO, P. D.; SILVEIRA, M. H. Sobre projeto, métodos e qualidade na formação de engenheiros. In: OLIVEIRA, V. F. et al (org.) *Educação, mercado e desenvolvimento: Mais e melhores engenheiros*. São Paulo: ABENGE, 2008.
- MASETTO, M. T. Inovação na educação superior. *Interface – comunicação, saúde, educação*, v. 8, n. 14, set. 2003-fev. 2004.
- _____. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, M. T. (org.) *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MORAIS, M. de F. A utilização de métodos participativos no ensino de engenharia de produção: o caso do curso de engenharia de produção agroindustrial da FECILCAM. In: *IV EPCT Encontro de produção científica e tecnológica*, 2009.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000, 1037 p.

OLIVEIRA, E. F. O. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no Ensino Superior. *II Encontro Memoria: nossas letras, nossas histórias*. Mariana – MG, 2009. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf> acesso em maio de 2015.

PEREIRA, E. M. de A. Currículo Universitário: o que pensam os docentes? In: *33ª Reunião Nacional da ANPED*, 2010.

_____. de A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. *Ensino Superior UNICAMP*, v. 5, n. 14, p. 13-24, 2014.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.
_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento, 2003. Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade.

SCHLICHTING, T. de S. *Letramentos em contexto de aprendizagem ativa nas Engenharias: “Construindo o edifício de palavras para nele ser inquilino”*. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Universidade Regional de Blumenau (FURB), 2016.

TERZI, S. B. *A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados*, 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>. Acesso em: junho/2018.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Submissão: 12 de agosto de 2018

Aceite: 18 de outubro de 2018

Os 10 mandamentos: do divino ao mundano, da religião à arte pornô

pg 187-199

Josyelle Bonfante Curt¹

Resumo

Tomando os mandamentos como gêneros discursivos, analisá-lo-emos sob o viés da morfologia, a partir da intertextualidade entre dois exemplos extremos: de um lado, os mandamentos de Deus, do outro, os Mandamentos da Arte Pornô (publicados pelo Movimento de Arte Pornô durante a ditadura militar). O objetivo é estabelecer diferenças e semelhanças, uma vez que, apesar das divergências, visto que se trata de um gênero marcado pela ordem, ambos atuam como norte social e buscam conduzir o homem a uma vida plena; porém, se um é divino e tem como finalidade garantir ao homem o reino dos céus após a morte, resultado de uma vida honrada e virtuosa de seguimento da palavra (de Deus), o outro é mundano e visa garantir ao homem uma vida mais justa enquanto aqui na terra, reflexo de uma consciência social crítica e da luta por direitos e por liberdade por meio da arte e da pornografia.

Palavras chave: Intertextualidade. Morfologia. Mandamentos. Movimento de Arte Pornô.

THE 10 COMMANDMENTS: FROM THE DIVINE TO THE WORLDLY, FROM RELIGION TO PORN ART

Abstract

Taking the commandments as discursive genres, we will analyze it under the bias of morphology, from the intertextuality between two extreme examples: on the one hand, the Ten Commandments of God, on the other, the Commandments of Porn Art (published by the Movimento de Arte Pornô during the military dictatorship). The objective is to establish differences and similarities, since both act as social north and seek to lead man to a full life; but if one is divine and aims to guarantee mankind the kingdom of the heaven after death, the result of an honest and virtuous life of following the word (of God), the other is worldly and aims to guarantee man a more fair life while here on earth, reflection of a critical social conscience and of the struggle for rights and freedom through art and pornography.

Keywords: Intertextuality. Morphology. Commandments. Movimento de Arte Pornô.

Introdução

A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os nossos textos se situam nessas vivências estabilizadas em gêneros, mas essa “estabilidade” é “relativa”, afinal, a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade, logo, seu funcionamento no dia a dia é, mais do que tudo, um processo de integração social (MARCUSCHI, 2004/2005), o que faz com que a função da língua seja menos informativa e mais interacional. Ou

¹ Mestranda em Estudos do Texto e do Discurso, na Universidade Estadual de Londrina. E-mail oosy.curtii@gmail.com

seja, essa interação ocorre, unicamente, por meio dos gêneros, os quais nos permitem externalizar aspectos cognitivos, experiências, conhecimentos, intenções etc., adequando suas formas de acordo com padrões disponibilizados no arquétipo textual.

Nesse sentido, conforme Bakhtin (1997), o gênero do discurso permeia a vida social: todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas ao uso da língua, que, diante disso, é variado e efetua-se por meio de enunciados concretos e únicos, os quais refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, seja pelo conteúdo, pelo estilo verbal ou pela construção composicional. Diz-se que os gêneros são relativamente estáveis, pois, apesar de tratar-se de formas padronizadas, apresentando um núcleo comum, universal, e partilhadas socialmente, servindo-nos de referência e de base para que possamos estruturar nosso discurso e para que o interlocutor possa compreendê-lo de forma significativa, fazendo sentido, tais formas admitem adaptações, permitem-nos moldar nossas falas de acordo com os interlocutores, o contexto e a situação comunicativa e nossas intenções.

Dado que os mandamentos são enunciados concretos, em que a língua está funcionando e fazendo sentido por meio da interação verbal, tomá-los-emos como gênero discursivo, de acordo com os postulados de Bakhtin, afinal, os mandamentos, enquanto manifestação da língua tipificada por características próprias, são formas já cristalizadas de enunciados, relacionando-se com aspectos subjetivos dos interlocutores e respaldando-se em aspectos sócio-históricos, possuindo, assim, papel social e função.

Assim, analisaremos os mandamentos sob o viés da morfologia textual, a partir da intertextualidade entre dois exemplos extremos: de um lado, os Mandamentos de Deus, do outro, os Mandamentos da Arte Pornô (publicados pelo Movimento de Arte Pornô durante a ditadura

militar brasileira). Nesse sentido, vamos de Deus para o povo, do céu para a terra, pela oposição religião e pornografia, Deus e mundo.

A intertextualidade se faz presente pois trata-se de um texto que recebe influência de outro, dentro de um padrão de gênero, retomando parte dele e tomando-o como modelo, como ponto de partida, por meio de referência direta, ou não. Aqui, trata-se dos 10 Mandamentos de Deus como ponto de partida para os 10 Mandamentos da Arte Pornô. Tem-se, então, que o gênero é, sobretudo, a possibilidade de se submeter sistematicamente às formas de fazer existentes ou de agir de outra maneira, as quais são formas estabilizadas, podendo ser manuseadas com algumas adaptações, utilizadas de maneiras diferentes, dependendo de fatores diversos e extralinguísticos (FAÏTA, 2014). Já a morfologia é tomada como base de análise, pois os aspectos gramaticais se mostram fundamentais para a compreensão das ideias, dos princípios, dos objetivos e das situações de produção de ambos os mandamentos. Não se trata apenas de explorar as estruturas e normas da língua em sua estaticidade e rigidez, mas de refletir sua relação com aspectos extratextuais e sua influência e importância para a compreensão destes, permitindo que o texto faça, de fato, sentido, afinal, a escolha das palavras, dos tempos e modos verbais, dos advérbios, dos pronomes etc. revela muito sobre as intenções e os significados pretendidos.

Quando falamos do discurso religioso, principalmente dos mandamentos, estamos falando da palavra de Deus deixada para todos os homens, para que o sigam e, assim, alcancem a vida eterna no céu, afinal, “a terra é o mundo dos homens, e o céu pode designar o firmamento, o lugar próprio de Deus, o lugar das criaturas espirituais” (JOÃO PAULO II, 1999, p. 96). Diante disso, os Mandamentos de Deus consistem em um discurso que não se finda, que não têm validade, portanto, os elementos linguísticos que se sobressaem à

situação de produção. Porém, ao falarmos do discurso pornográfico, ideologia e situações de produção se tornam mais essenciais, pois, uma vez materializadas em tais discursos, refletem a sociedade e as características sob as quais ele foi produzido, bem como sua influência nos (modos de) dizeres e nos efeitos de sentido.

Por meio da intertextualidade e da ironia, os 10 Mandamentos da Arte Pornô deixam claras referências aos 10 Mandamentos de Deus, não como uma forma de insulto, heresia ou ataque religioso, mas como forma de trazer a religião, assim como a arte, para as ruas, para o acesso de todos e em todos os lugares, tirando-as dos enclausuramentos da formalidade, da tradição, dos cânones, em que eram apenas destinadas aos mais abastados, e levando-as para o povo, para dotá-lo de conhecimento, senso crítico, cultural, social, político, histórico e religioso, que, mais tarde, poderiam servir de arma de luta, de consciência social, de poder.

Desse modo, este artigo explora os postulados dos estudos linguísticos sobre texto e discurso, com especiais considerações aos elementos linguísticos, como a morfologia e a intertextualidade, em relação com elementos externos, como ideologias e situação de produção, para, então, realizar uma análise de corpus: os 10 Mandamentos de Deus e os Mandamentos da Arte Pornô, publicados no evento Interversão do Movimento de Arte Pornô, no Rio de Janeiro, em 1982, quando o Brasil vivia a ditadura militar. O objetivo é estabelecer diferenças e semelhanças entre os exemplos, uma vez que, apesar das divergências de valores, de juízos e de tempo, visto que se trata de um gênero marcado pela ordem, ambos atuam como norte social e buscam guiar atitudes e conduzir o homem a uma vida plena e à paz de espírito; porém, se um é divino e tem como finalidade garantir ao homem o reino dos céus após a morte, resultado de uma vida honrada e virtuosa de seguimento da palavra (de

Deus), o outro é mundano e visa garantir ao homem uma vida mais justa enquanto aqui na terra, reflexo de uma consciência social crítica e da luta por direitos e por liberdade por meio da arte e da pornografia.

Os estudos do texto e a morfologia da língua portuguesa

Na obra *O texto e a construção de sentidos*, Koch (2016, p. 7) já começa nos dizendo que o processo de produção textual “é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins”. Assim, o que interessa aos estudos linguísticos são as formas de organização da linguagem para a realização de fins sociais, ou como os falantes conseguem realizar determinadas ações ou interagir socialmente por meio da linguagem. Com base nisso, a atividade de produção textual, como interação, pressupõe um sujeito que, em sua relação com o outro, constrói o objeto-texto, levando em consideração, em seu planejamento, fatores linguísticos, gramaticais, semânticos, sociais, combinando-os de acordo com suas necessidades e objetivos. Trata-se de uma atividade em que o social e o individual, a alteridade e a subjetividade, o cognitivo e o discursivo coexistem e condicionam-se mutuamente, sendo responsáveis, em seu conjunto, pela ação dos sujeitos empenhados nos jogos de atuação comunicativa ou sociointerativa.

Sabendo que toda manifestação da linguagem realiza-se na forma de discurso e que toda e qualquer manifestação discursiva se concretiza na forma de um texto (BAGNO, 2014), torna-se necessário levar em consideração fatores extratextuais e extradiscursivos, como as ideologias, a situação comunicativa, o contexto e o cotexto, na tentativa de se investigar de que forma “os enunciados socialmente significativos se constroem não somente do ponto de vista estrutural, textual, mas também do ponto de vista da argumentação, das ideologias, das cristalizações

de formas e formatos discursivos em determinados períodos históricos, dentro das instituições etc.” (BAGNO, 2014, p. 65-66).

Logo, se o texto envolve fatores externos, ele deve ser encarado em seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção (KOCH, 2016), livre para fazer sentido em novos contextos e novas realidades, afinal, todo texto, como atividade verbal consciente, social e interacional inserida em um contexto, é a materialização do discurso, que, por sua vez, trata-se da língua em funcionamento, fazendo sentido, como trabalho simbólico constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2002), e levando em consideração os processos e as condições de produção da linguagem (concebida como mediação necessária entre o homem e sua realidade natural e social), pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Assim, na análise textual, deve-se levar em conta “processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto” (MARCUSCHI, 2012, p.17), trazendo para os processos de construção e recepção do texto fatores de ordem cognitiva e externos, na forma de experiências e conhecimentos já armazenados, como os linguísticos, os de mundo e o contexto social, histórico e cultural, os quais são responsáveis pelo processamento textual e pela atribuição de sentidos, uma vez que são ativados pelos parceiros durante a atividade verbal, em que o texto é o próprio lugar de interação.

Na seara dos elementos propriamente textuais levados em conta na construção e na análise do texto no momento comunicativo-interacional, dentre os diferentes níveis de análise linguística, encontra-se o nível morfológico. A morfologia da língua portuguesa é a parte da gramática responsável por estudar a estrutura, a formação e a classificação das palavras de forma isolada no

texto, como elementos independentes. Porém, isso não quer dizer que tais não elementos deixam de relacionar-se com demais partes do texto em busca de formar um todo coerente e fazendo sentido. Os elementos morfológicos são analisados em si, com autonomia, mas suas funções e seus significados são essenciais para a construção de sentido do texto, pois compõem a intencionalidade do autor e imprimem características deste e do gênero ao o texto qual faz parte, bem como da situação comunicativa.

Intertextualidade X Gêneros

Uma vez que as atividades comunicativas são uma das formas de organização da sociedade, condicionando, boa parte das demais ações praticadas, os gêneros “são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social situado” (MARCUSCHI, 2004/2005, p. 10), porém, não são criados a cada vez pelos falantes, mas são transmitidos sócio-historicamente, pois “os falantes contribuem de forma dinâmica tanto para a preservação como para a permanente mudança e renovação dos gêneros, já que lhes cabe a missão de usá-los e dar-lhes a plenitude sentido” (MARCUSCHI, 2004/2005, p. 18).

Desde que nos constituímos como seres sociais, achamo-nos envolvidos numa máquina sócio discursiva, cujo instrumento mais poderoso são os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2004/2005), isso porque os gêneros surgem e operam em nossas sociedades como formas de controle social, político, ideológico bem como constituem sistemas relacionados de enunciados e não agem isoladamente, em especial quando fazem parte do mesmo domínio discursivo, isto é, da mesma esfera de atividades humanas, como notou Bakhtin. Ou seja, “os gêneros realizam algo mais do que sua “tipicidade”; eles também nos

guiam e até nos restringem, mas ao mesmo tempo nos motivam a “rebeldias” para “realinhamentos sócio-políticos” (MARCUSCHI, 2004/2005, p. 9), para tanto, dispomos da intertextualidade, que nos possibilita transgredir sem perder a forma básica, mas adentrando novos campos, novos sentidos, novas ideias, transpondo-os, combinando-os, ressignificando-os.

Sabemos que o texto não é uma simples sequência coerente de sentenças, mas, sim, uma ocorrência comunicativa, resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa, sendo que não é uma simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas. Afinal, o texto “não é o resultado automático de uma série finita de passos em que se usaram algumas regras recorrentes observando a boa formação frasal de todas as relações na sequência, ao qual se aplicaria algum componente interpretativo” (MARCUSCHI, 2012, p. 30), mas todas as escolhas que conduzem ao acontecimento textual (linguísticas ou não) são intencionais e responsabilizam-se por uma função linguística e social dentro do texto. Assim, a intertextualidade assume papel de estabelecimento de relações não somente entre textos diversos, mas entre processos cognitivos diferentes, entre ideologias, entre intenções comunicativas, entre diferentes tipos de manifestação artística e cultural.

Bakhtin já dizia que todo dizer é perpassado por outros dizeres, que nossa voz é a voz de outros, que todos os enunciados se constituem a partir de outros:

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores — emanantes dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado está

vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Ou seja, nenhum discurso é novo, nenhum texto é original ou independente, mas nos comunicamos com base no que já foi dito antes: Bakhtin já tratava da intertextualidade, definida por Beaugrande e Dressler como um dos fatores de textualidade, ou seja, que fazem do texto um texto de fato. Igualmente, Koch (2016) aponta que todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior, sendo que desse fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe. Assim surgiu a noção de intertextualidade, proposta por Beaugrande e Dressler (1981), a qual diz respeito “aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona” (apud KOCH, 2016, p. 60).

Koch (2015) aponta que a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relação que um texto mantém com outros textos, bem como de que o leitor reconheça essa relação/referência. Assim, o contexto se faz necessário também aqui, pois “identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 78). Porém, além de conhecer o texto-fonte, para o processo de compreensão, é necessário, também, levar em conta que “a retomada de texto(s) em outro(s) texto(s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 85-86).

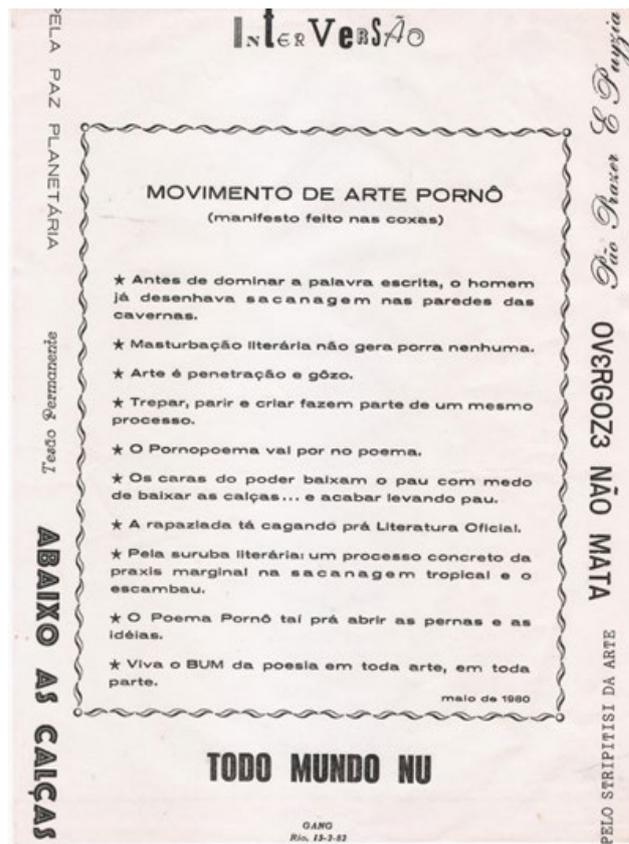
Nesse sentido, Maingueneau (2008) apresenta que o contexto diz respeito, ainda, às sequências verbais encontradas antes ou depois da unidade a interpretar, mobilizando a memória do intérprete, que vai colocar uma dada unidade em relação a uma outra do mesmo texto e retomar unidades introduzidas anteriormente no texto, como se dá, concretamente, na intertextualidade. Ou seja, o contexto pode ser o ambiente físico da enunciação, ou o contexto situacional, como os aspectos morfológicos, o lugar e os saberes anteriores à enunciação.

Os 10 Mandamentos: O divino e o mundano

10 Mandamentos da lei de Deus (BÍBLIA, 2002):

1. Amar a Deus sobre todas as coisas.
2. Não tomar seu santo nome em vão.
3. Guardar domingos e festas.
4. Honrar pai e mãe.
5. Não matar.
6. Não pecar contra a castidade (fidelidade).
7. Não furtar.
8. Não levantar falso testemunho.
9. Não desejar a mulher do próximo.
10. Não cobiçar as coisas alheias.

10 Mandamentos da Arte Pornô:



Fonte: TRINDADE (2012).

Como Bakhtin (1997) afirma em seus estudos a respeito do gênero discursivo, a capacidade discursiva se relaciona às esferas e às práticas sociais de uso da língua. Assim, podemos afirmar que o mandamento é um gênero discursivo, socialmente cristalizado, estruturado sob formas, conteúdos e elementos linguísticos característicos, e pertence ao tipo injuntivo, uma vez que dá ordens, e, por que não, argumentativo, já que o uso do verbo no imperativo e de demais elementos morfológicos constitui-se fator de argumentação, pois visa conduzir o leitor a determinada forma de pensar e de agir, convencendo-o a seguir um raciocínio e/ou um comportamento dado.

Na Bíblia, as formas e a linguagem próprias são importantes para que o leitor compreenda a palavra de Deus, seu discurso ali materializado. De acordo com Casonatto (2011), podemos encontrar, dentro da Bíblia, gêneros literários que se decompõem em narrativos e jurídicos ou legislativos. Atendidos a esse último, temos que o gênero jurídico está presente em boa parte dos cinco primeiros livros da Bíblia: o Pentateuco, pois este apresenta livros que falam de normas e leis para o povo de Deus, sendo que os mandamentos aparecem nas leis do tipo apotílicas. Trata-se de leis e normas que o povo deve seguir, desde a antiguidade.

João Paulo II (1999) instrui que Deus nos colocou no mundo para conhecê-lo, servi-lo e amá-lo e, assim, chegar ao paraíso, para tanto, Deus criou o homem dotado de razão e o entregou às mãos de seu arbítrio, para que ele mesmo possa procurar seu criador e a este aderir livremente, chegando à plena e feliz perfeição.

A lei divina e natural mostra ao homem o caminho a seguir para praticar o bem e atingir seu fim, enunciando os preceitos primeiros e essenciais que regem a vida moral e tendo como alicerce a aspiração e a submissão a Deus, fonte e juiz de todo bem. Essa lei, denominada natural, dado que a razão que a promulga pertence à natureza humana, como algo próprio, está exposta no Decálogo (ou dez mandamentos) e presente no coração de cada homem, sendo universal em seus preceitos e estendendo-se a todos os homens, determina a base de seus direitos e de seus deveres fundamentais (JOÃO PAULO II, 1999).

Todavia, João Paulo II (1999) explica que, ainda que essa lei possa exigir uma reflexão adaptada à multiplicidade das condições de vida, conforme os lugares, as épocas e as circunstâncias, em uma diversidade de culturas, ela permanece como uma regra que liga os homens entre si e impõe-lhes princípios comuns, acima das inevitáveis diferenças. A lei é imutável e permanente por meio das várias

ações da história, subsistindo sob o influxo das ideias e dos costumes, constituindo, assim, base para seu progresso (JOÃO PAULO II, 1999). Essa lei oferece os fundamentos sólidos sobre os quais o homem pode construir o edifício das regras morais que orientarão suas opções; ela assenta, igualmente, a base moral, indispensável para a construção da comunidade e dos homens; ela proporciona, enfim, a base necessária à lei civil que se relaciona com ela (JOÃO PAULO II, 1999).

A lei antiga está inscrita, resumidamente, nos Dez Mandamentos, os quais assentam as bases da vocação do homem, feito à imagem de Deus, proibem aquilo que é contrário ao amor de Deus e do próximo e prescrevem o que lhe é essencial, servindo como uma luz oferecida à consciência de todo homem para lhe manifestar o chamamento e os caminhos de Deus e protege-lo do mal. A lei é, ainda, uma lei de servidão, permanecendo como etapa primeira no caminho do reino, preparando e dispondo o povo eleito e cada cristão à conversão e à fé no deus salvador, e oferecendo um ensinamento que subsiste para todo o sempre, como a palavra de Deus (JOÃO PAULO II, 1999).

Em Mateus 19, 16-19 (BÍBLIA, 2002, p. 1265), quando questionado por um jovem, Jesus aponta os Mandamentos como meio para se alcançar a vida eterna e para segui-lo:

Mestre, que devo fazer de bom para ter a vida eterna??.
Ao jovem que lhe faz esta pergunta, Jesus responde, invocando primeiro a necessidade de reconhecer a Deus como “o único bom”, como bem por excelência e como fonte de todo bem. Depois, Jesus diz: “Se queres entrar na Vida observa os mandamentos.

Os 10 mandamentos de Deus formam um todo inseparável: cada palavra remete a cada uma das outras e a todas elas, que se condicionam reciprocamente; transgredir um mandamento é transgredir todos os outros, pois eles unificam vida teologal e vida social do homem, e indicam as condições de uma vida liberta da escravidão do pecado e um caminho de vida. Além disso,

proclamam a lei de Deus e representam a aliança de Deus com seu povo, enunciando as exigências do amor de Deus e do próximo: os três primeiros se referem mais ao amor de Deus e, os outros sete, ao amor do próximo. Como enfatiza João Paulo II (1990), sendo a forma de revelação de Deus e constituindo-se como ensinamento da verdadeira humanidade do homem, iluminando os deveres essenciais e os direitos humanos fundamentais, os 10 Mandamentos de Deus revelam obrigações graves, imutáveis, as quais todos devem seguir.

Por outro lado, a pornografia, eschachada, pretende não esconder nada, mas mostrar tudo, e, de acordo com Maingueneau (2010), é radicalmente transgressiva, pretende dar visibilidade máxima às práticas às quais a sociedade busca dar visibilidade mínima, ou visibilidade nenhuma.

Entre os anos 60 e 70 eclodia a revolução sexual, uma libertação que significou a busca de realizações no plano pessoal e a defesa do direito ao prazer, tudo sob estímulo da expansão das cidades e das migrações, da democratização da beleza, da abertura para as mulheres na sociedade e nas mídias, da expansão de locais de lazer, da liberdade aos jovens, do desejo de espírito livre, de experimentação da vida, de paz, sexo e drogas como libertação, ideias trazidas pela música, pela literatura, pelo cinema, pela propagação das pornochanchadas, pela televisão, pelas revistas femininas, pelo mundo hippie, e pela valorização das minorias, da multiplicação de motéis, de pornoshops, de vídeos pornô disponíveis para aluguel. Porém, apesar do desejo de libertação, o sexo permanecia reprimido e disciplinado, foram anos de massiva propaganda, de falta de liberdade, de censura e perseguições. Intelectuais, artistas e estudantes resistiram: houve prisões, torturas, exílios. Foram os anos do slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o” (PRIORE, 2014). Os anos da ditadura militar, que teve início em 31 de março de 1964 e findou em 15 de janeiro de 1985, em um período

marcado pela opressão, pela censura, pela restrição da população a direitos políticos e constitucionais, pela falta de democracia, pela repreensão dos movimentos populares com violência: a liberdade de expressão era quase nula. Porém, toda censura e repressão motivou artistas, das mais diversas áreas, a lutar contra o regime e a manifestar sua arte como forma de protesto, de luta, de busca pelos direitos de expressão e comunicação. Nesse contexto, o Movimento de Arte Pornô tinha por objetivo criticar a repressão política de forma pornograficamente eschachada, sendo pornográfico em duas medidas: como forma de resistência política e como meio inovador de fazer arte. O Movimento se expressou e comunicou a partir do sexo militante, ativo, linguagem, social, cultural, e, essencialmente, político: uma arma de luta (CURTI, 2017).

O Movimento de Arte Pornô foi um movimento intervencionista de arte experimental que teve início no Rio de Janeiro e durou de fevereiro de 1980 a fevereiro de 1982. Seu início se deu quando seus integrantes lançaram os 10 mandamentos do grupo: o Manifesto Pornô, no qual os poetas procuraram esclarecer os mistérios da arte e da poesia pornô (TRINDADE, 2012a). Trata-se de um movimento de reação ao regime político vigente por meio da pornografia como linguagem e resistência, utilizando-a por meio da estética e da performance do corpo como discurso. Porém, não se reduziu a uma pornografia comum, que usa do sexo para excitar, mas era uma pornografia como ferramenta de combate político e inovação artística. Visando romper os paradigmas delimitados da literatura, até então, o movimento pretendia fazer um strip-tease da arte, ir além de tudo o que já havia sido feito, tirar as amarras das definições, das críticas, dos padrões, deixar a arte, a realidade social e a linguagem nuas, naturais e impactantes (KAC, 2013).

Em uma sociedade que supostamente vivia a era da revolução sexual, mas, na realidade, era rodeada por uma moldadora normatividade e pelo

conservadorismo, Kac (2013, p. 46) considerava imperativo transformar uma desvantagem (ser desconhecido) em vantagem (a notável força da surpresa); transformar a pornografia, negativa, em forma, ferramenta, algo necessário, por meio da desconstrução da palavra pornografia e do que ela representava, ressignificando-a e subvertendo-a.

Insatisfeito com as condições vigentes, o Movimento reafirmava o princípio do prazer sobre o princípio da realidade. Kac (2013) afirma que, ao conceber o corpo não apenas como um substantivo, mas como um verbo, que age, o grupo de artistas responsáveis pelo movimento rejeitava o erotismo, sutil e aceito pela ditadura, e trazia a pornografia como consciência estética e como forma de se pensar aspectos sociais e reivindicar uma nova forma de arte brasileira, indo além do caráter político.

Dentre os intuitos do movimento, desde o início, estava o de subverter o significado da palavra pornografia, então, o objetivo da Poesia Pornô era: desconstruir a sintaxe e a lógica conservadora da pornografia convencional; desenvolver um novo idioma poético baseado na invenção de uma nova sintaxe; realizar intervenções públicas regulares na forma de performances, publicações, grafite, adesivos, ações corporais, e transformação da vida individual (KAC, 2013). De acordo com Trindade (2012b), os artistas do movimento rejeitavam o rótulo de pornográfico, que originalmente, em grego arcaico, significa escrita das prostitutas, pois, para eles, pornografia é miséria, fome, guerra, violência e corrupção. Ao contrário disso, o Movimento de Arte Pornô era uma forma distinta de fazer arte, e não pornografia. De acordo com Kac (2013), em busca por romper a tradição e a hierarquia de valor do paradigma modernista, já desgastado, o Movimento de Arte Pornô buscou abrir espaço para um pluralismo democrático na arte e na política, adotando uma posição coletiva e pública, ignorando os abismos entre a baixa e a alta culturas

e rejeitando a supremacia da mídia impressa, dando lugar a uma mídia mista. Com isso, o movimento definiu o pornô como forma, muito além de uma característica negativa e indecente. Assim, o nome pornô surgiu a partir da necessidade de questionar o conceito de pornográfico, deturpado com o passar dos séculos, e o movimento se caracterizava, para além das vanguardas, como uma “suruba literária”, procurando utilizar-se de todas as técnicas poéticas e todas as mídias. Logo, o objetivo dos artistas não era descrever o ato sexual e excitar o leitor, mas trazer o novo, novas formas de se fazer arte e de pensar a arte e o corpo (TRINDADE, 2012a), uma suruba de todas as ideologias, de todas as cores, de todas as classes e culturas, de todos os lugares.

Freitas (2013) aponta que arte pornô surgiu desse desejo de inovar, reunindo dois universos aparentemente tão distantes: a arte (sublime) e a pornografia (marginal), o que, por si só, já é impactante.

Análise e discussões

Os 10 Mandamentos de Deus têm como princípio básico o amor a Deus e ao próximo; essa lei rege todos os demais mandamentos, a partir disso, apresentam linearidade e paralelismo sintático entre as orações, garantindo conformidade, precisão e coesão à estrutura do gênero como um todo, assim, fica mais claro e objetivo. Ou seja, há uma correspondência entre as funções sintáticas presentes nos mandamentos. Esse paralelismo se faz presente por meio de um padrão mais formal e objetivo, da ausência de concepções pessoais, particulares, e dos seguintes aspectos morfológicos.

Verbo no infinitivo: é a forma verbo-nominal que corresponde à apresentação do processo em si mesmo em vez de sê-lo em função de um dado momento de sua realização, como nas formas verbais propriamente ditas (CAMARA JR., 2011), podendo apresentar-se como impessoal, ou sem sujeito, como ocorre com os 10 Mandamentos

de Deus. Assim, eles não se referem a um tempo específico, não são empregados em condições de contexto marcado, mas podem ser interpretados em qualquer época, e possuem um valor genérico, pois não se referem a um sujeito específico, mas a qualquer um, ou todos. Com isso, o uso do infinitivo passa uma ideia de duração, de continuidade. Em frases “independentes”, um infinitivo sem sujeito exposto (impessoal) não pode ser assertivo, ou seja, apresentar um enunciado como verdadeiro ou falso e, nesse caso, ele pode ser interpretado como um desejo, um conselho, uma ordem (MAINGUENEAU, 2008).

Predomínio do advérbio de negação ‘não’: a maioria das ordens refere-se a o que não fazer, ou seja, são normas mais pautadas em restrições; apenas três mandamentos determinam o que se deve fazer: o primeiro: Amar a Deus sobre todas as coisas; o terceiro: Guardar domingos e festas; e o quarto: Honrar pai e mãe.

Ausência de substantivos, pronomes, artigos: como já citado, os 10 Mandamentos de Deus não apresentam sujeito ou destinatário marcados. Isso é explícito pela ausência de pronomes, que, na verdade, estão implícitos na voz discursiva de quem ordena (Deus) e na elipse do sujeito que deve obedecer a essas ordens (nós, os homens, seus filhos), a quem os mandamentos se destinam.

Já os 10 Mandamentos da Arte Pornô são marcados pela oposição aos 10 Mandamentos de Deus, pois há uma ausência total de linearidade e de paralelismo, evidente pelo uso de um padrão mais informal e dinâmico, com marcas de subjetividade. Além disso, o uso coloquial das palavras se dá, também, nas formas reduzidas (“tá”, “prá”, “taí”), passando um ar mais intimista, de aproximação com o receptor, marca do diálogo.

Há, ainda, o uso de palavras e expressões populares, parte do cotidiano verbal e sociointeracional dos interlocutores (“cagando”, “baixar o pau”, “levar pau”, “escambau”). Afinal,

um dos objetivos do Movimento era a inclusão, era levar arte e cultura para todos, torná-las comum, não no sentido pejorativo e negativo, mas no sentido de algo material, palpável, acessível, concreto, livre para todos, ou seja pertencente ao homem, ao povo, inclusive ao marginal (que está à margem) e não apenas a alguns, pois, se a intenção era instruir o povo, dotá-lo de munição crítica, cognitiva e cultural, nada melhor, então, do que fazer isso por meio da arte, levando-a a lugares onde ela nunca chegou antes, para pessoas para as quais ela nunca se destinou. É por meio dessa abertura de espaço que a arte é apreendida e transformada em conhecimento, e o conhecimento, então, transforma-se em arma de luta, de cobrança, de questionamento. É como se justifica a pretendida suruba de ideias: uma mistura e uma libertação de padrões e de conceitos tradicionais da arte.

Quanto aos verbos, estes são marcados por tempo e modo com valor dêitico, atuando como marcas que ancoram o enunciado diretamente na situação de enunciação, como elementos interpretáveis somente em relação à situação de enunciação específica na qual se inscrevem (MAINGUENEAU, 2008), ou seja, dizem respeito a uma época específica e marcada: aquela época vigente, da ditadura.

Tempo e modo indicam, respectivamente, o momento em que ocorre o processo verbal e a atitude do falante (de certeza, impossibilidade, inquietação) em relação ao fato que enuncia. Nos Mandamentos da Arte Pornô há prevalência do modo indicativo no presente, exprimindo um grau elevado de certeza do falante perante o processo que enuncia (SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2012, p. 81) e enfatizando o momento vigente em que os mandamentos foram concebidos, uma vez que o modo indicativo “designa o que existe ou se passa tal como é percebido por nosso sentido externo ou interno” (CAMARA JR., 2011, p. 180), bem como exprime um processo simultâneo ao ato de fala, ou

um fato habitual, ou pode ser usado com valor de passado (SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2012), nesse caso, o período da Ditadura.

Aparecem, ainda, o tempo pretérito imperfeito (primeiro mandamento: Antes de dominar a palavra escrita, o homem já desenhava sacanagem nas paredes das cavernas), indicando uma ação com duração no tempo, um fato passado que era concebido como contínuo (na pré-história, como já sabido, antes do desenvolvimento psíquico, cognitivo e linguístico do homem, este se expressava desenhando nas paredes. Esse período durou milhões de anos e terminou, justamente, com a invenção da escrita, há alguns milhares de anos); o tempo futuro (quinto mandamento: O pornopoema vai por no poema), o qual exprime um processo posterior ao momento em que se fala (um dos objetivos do Movimento era expor a realidade, torná-la crua, evidente, pô-la no poema por meio da pornografia, ou o pornopoema – que é a junção de pornografia (em forma elíptica) e poema –, torná-la visível por meio da pornografia. E, na qualidade de objetivo, justifica-se o uso de tempo futuro, pois é algo que ainda se pretende alcançar a partir das ações e intervenções presentes, como resultado, consequência dessas ações); bem como a forma do infinitivo (quarto mandamento: Tregar, parir e criar fazem parte de um mesmo processo), exprimindo ações sem tempo de duração, mas que são praticadas em todos os períodos da humanidade, sob os aspectos físico e biológico do homem (referindo-se ao ato sexual, à gestação, ao nascimento) e os aspectos literário e subjetivos (referindo-se à criação da arte, da literatura). Ou seja, desde o princípio, como aponta o primeiro mandamento, o homem trega, pare e cria outros seres humanos, a literatura e arte, em geral. Assim, tregar, parir e criar são, ao final, partes de um mesmo processo: o de dar vida, fazer existir, dar origem, seja a outro ser, seja às ideias, ao pensamento, às ideologias.

Já a marca de pessoa assinala, na forma do verbo, a pessoa gramatical do sujeito, entendido como o termo sobre o qual recai a predicação (SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2012). Aqui, a marca de pessoa também possui valor dêitico – referindo-se àqueles que viviam a ditadura, praticando-a ou sofrendo-a, ao povo, à sociedade, aos militares, aos próprios artistas –, evidenciado pelo uso de substantivos, pelo artigo definido e pela flexão nominal: ‘o homem desenhava’ (primeiro mandamento); ‘masturbação literária não gera’ (segundo mandamento); ‘o pornopoema vai por’ (quinto mandamento); ‘os caras do poder baixam o pau’ (sexto mandamento); ‘a rapaziada tá cagando’ (sétimo mandamento).

Considerações

Se os gêneros nos permitem organizar o mundo textualmente, dado que os textos materializam processos cognitivos, ideologias, aspectos sócio-históricos e, principalmente, permitem a interação social, além de atermo-nos aos fatores linguísticos, característicos da estrutura e da composição de cada gênero, portanto, fundamentais, devemos ater-nos, também, aos fatores intencionais, que subjazem ao texto, nas entrelinhas daquilo que está presente como recurso morfológico, pois tais fatores dizem muito mais do que aqueles explícitos linguisticamente, mas revelam finalidades comunicativas, valores, posicionamentos discursivos, e conduzem a sentidos dados, dentre outros possíveis, de acordo com o que se objetiva, de onde se fala, para quem se fala e do contexto em que se está inserido quando se fala.

Assim, se os 10 Mandamentos da lei de Deus foram pensados e deixados por Deus para que sigamos sua palavra e sua vontade, obedeçamos-lo e fiquemos mais próximos a ele, governando nossa conduta moral e garantindo a salvação, os 10 Mandamentos da Arte Pornô foram criados para

dar ao povo uma vida de mais liberdade, abrindo sua mente e dotando-lhe de consciência crítica, social, política, cultural, ao escancarar a realidade degradada daquele tempo e levar a cultura aos espaços públicos e ao acesso de todos, como fonte de conhecimento e arma de luta.

Tais objetivos e ideias, em ambos os exemplos, são pretendidos e materializados sob aspectos morfológicos no discurso, ou seja, a estrutura das palavras, como os verbos, os substantivos, os artigos. Isso porque, dentro da interação verbal, orientada, cheia de intenções e ideologias, esses elementos não ocorrem isoladamente, tampouco são autônomos, mas constituem um discurso e subordinam-se aos demais elementos da oração, do texto e do contexto, e articulam-se a eles para garantir significados e conduzir a um sentido, já que as escolhas efetuadas não são arbitrárias, mas são dotadas de intenções.

Por meio dos mandamentos de Deus o homem dispõe de um norte para conduzir suas atitudes e sua vida no caminho do bem, até Deus e o céu, lançando mão de sua liberdade para escolher entre a bem-aventurança ou o pecado. Por meio da Arte Pornô, pretendeu-se que o povo percebesse essa realidade suja, que era o que, de fato, era pornográfico: repleta de violência, censura, repressão, desigualdades sociais, vozes caladas, valores e ideias silenciadas. Era essa a pornografia a ser condenada e que se devia censurar, e não as ideias, não a liberdade. O objetivo era expor a realidade para que fosse enxergada, percebida, para que se conseguisse mudá-la, usando, para isso, a arte, a cultura, agora do povo, agora acessível, agora munição contra o governo e suas práticas abusivas.

Podemos, então, afirmar que o Manifesto de Arte Pornô tira os 10 Mandamentos, como gênero, do seu lugar divino, canonizado, ilibado e íntegro e os traz para o lugar mundano, ordinário, comum, relativo ao povo, ao informal, acessível. Se por um lado podemos dizer que ambos os mandamentos

divergem, caminham para lados opostos quanto às doutrinas (os juízos, as ideias, os valores) e quanto às esferas em que acontecem, por outro, podemos dizer que elas convergem quanto às intenções: atingir uma vida em plenitude, por meio da convivência social em harmonia e em respeito, e alcançar a paz de espírito, seja por meio da arte, seja por meio da retidão e da virtude religiosa. O que importa, de fato, é a liberdade para se escolher o caminho que guiará a tal plenitude, e para se escolher se sua recompensa por gozá-la será no céu ou aqui na terra.

Referências

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. 1. ed. São Paulo: parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-327.

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 2002.

CASONATTO, Odalberto Domingos. *Quais os gêneros literários encontrados na Bíblia?*. 2011. Disponível em: <<http://www.abiblia.org/ver.php?id=2759>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CURTI, Josyelle Bonfante. *Discurso pornográfico: as condições de produção do movimento de arte pornô*. 2017. Trabalho apresentado ao XII Congresso Internacional ALED em 2017, na Facultad de Letras da Pontificia Universidad Católica de Chile, em Santiago, de 16 a 19 de outubro de 2017.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2014. p. 55-80.

FREITAS, Karina de. *O Movimento da Arte Pornô no Brasil*: Eduardo Kac e o coletivo Gang. 8 mar. 2013.

Disponível em: <<http://www.tecnoartenews.com/eventos/o-movimento-da-arte-porno-no-brasil-eduardo-kac-e-o-coletivo-gang/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

JOÃO PAULO II, Papa. *Catecismo da igreja católica*. novíssima edição de acordo com o texto oficial em latim. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola (Org.), 1999.

KAC, Eduardo. O Movimento de Arte Pornô: a aventura de uma aanguarda nos anos 80. *Revista ARS*, v. 11, n. 22. 2013. P. 30-51. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/cap/ars22/v11n22a03.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *O discurso pornográfico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 7, p. 7-33, 2004/2005. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1257/911>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. de; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

TRINDADE, Denizis. 1982 - *Movimento de arte pornô - manifesto*. 26 ago. 2012. Disponível em: <<http://poemaporno.blogspot.com.br/2012/08/meninos-do-cio-arte-ota.html>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

TRINDADE, Denizis. *Espaço aberto* – fev. 80. 26 ago. 2012a. Disponível em: <<http://poemaporno.blogspot.com.br/2012/08/espaco-aberto-fev-80.html>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

TRINDADE, Denizis. *Tribuna da imprensa*. 18 jul. 2012b. Disponível em: <<http://poemaporno.blogspot.com.br/2012/07/tribuna-da-imprensa-3.html>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

Submissão: 31 de agosto de 2018.

Aceite: 13 de outubro de 2018

Gênero e ensino: contribuições de Marcuschi

pg 200-203

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Sonia Merith Claras¹

Roziane Keila Grando²

Marcuschi foi professor do Centro de Artes e Comunicação do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Renomado pesquisador nos estudos de gênero e enunciação, com reconhecimento internacional a partir de seus trabalhos no campo da linguística, especialmente aqueles voltados para linguagem falada e os gêneros textuais, tem diversas publicações nessas áreas. Sua contribuição com o campo da Linguística Textual e da Análise da Conversação também merece destaque.

O autor publicou mais de vinte obras, entre as quais estão as elaboradas por ele e aquelas que organizou, além de muitos artigos. Das suas produções, destacam-se: *Linguística Textual: o que é e como se faz, da fala para a escrita*; *Hipertexto e gêneros digitais*; *Produção textual, análise de gênero e compreensão e Análise da conversação*.

Em meio a tantas publicações, merece atenção o artigo intitulado *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* (2003), o qual faz parte da obra organizada por Ângela P. Dionísio, Ana R. Machado e Maria A. Bezerra *Gêneros textuais e ensino*, visto que passou a integrar, na virada do milênio, uma das leituras essenciais para alunos em formação inicial, professores e estudiosos da linguagem interessados

em melhor compreender o que se definia, à época, por gêneros textuais, os quais tinham sido, recentemente, contemplados e inseridos no ensino por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998). A proposta de um trabalho que privilegiasse os gêneros, tanto no ensino da oralidade, leitura, escrita e análise linguística fez emergir distintos questionamentos, dentre eles: como se caracterizava, reconhecia um gênero textual/discursivo? O que diferenciava texto, discurso e gênero? O que configuraria um suporte de um gênero? Como surgiam novos gêneros? O que diferenciava um gênero de um tipo textual? Eram dúvidas que se colocavam diante do novo. Nesse viés, as publicações de Marcuschi, principalmente a abordada nesta resenha, passaram a ser uma referência de leitura/pesquisa, não só por trazerem à tona reflexões que davam conta de orientar os questionamentos postos acima, mas porque ampliavam o olhar para outros fatores importantes, a fim de entender ou mesmo ensinar os gêneros na escola.

O artigo em questão é apresentado em dezoito páginas, sendo o capítulo de Marcuschi a abrir a obra, trazendo para o leitor algumas conceituações relevantes para o campo do ensino,

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora efetiva do Departamento de Letras (UNICENTRO). E-mail: soniacleme@gmail.com

² Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora substituta do Departamento de Letras (UNICENTRO). E-mail: kekegrando@yahoo.com.br

principalmente para o trabalho com o ensino de língua materna, ao diferenciar tipo textual de gênero textual, os quais, se confundidos, podem “esvaziar a noção de gênero textual de sua carga sociocultural, historicamente construída, ferramenta essencial, para alguns para a socialização do aluno via escrita” (KLEIMAN, 2010, p. 10). Mais detalhadamente, o capítulo divide-se em seis subseções, com início na página 19 e término na 36. Na primeira – Gêneros textuais como práticas sócio-históricas – o autor destaca o fato de que os gêneros textuais estão situados e integrados funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. A segunda seção – Novos gêneros e velhas bases – dedica-se a comentar que as tecnologias não são responsáveis por dar origem aos gêneros, mas a intensidade dos usos das tecnologias e suas interferências “nas atividades comunicativas diárias” (p. 20). Na terceira seção – Definição de tipo e gênero textual – Marcuschi (2003) faz um apanhado de outros autores que também diferenciam gêneros de tipos textuais, sistematizando essa caracterização e discorrendo sobre outro termo que pode ser usado de maneira vaga, dependendo da abordagem: domínio discursivo, visto como práticas discursivas em que pode ser identificado um conjunto de gêneros textuais. O quarto intertítulo – Algumas observações sobre os tipos textuais – mostra como os gêneros podem ser observados pelo fato de eles terem traços linguísticos predominantes. No quinto – Observações sobre os gêneros textuais – Marcuschi (2003) debruça-se sobre a noção de domínio, evidenciando que a compreensão desse termo não deveria estar calcada na forma linguística, mas na maneira como se realizam linguisticamente os objetivos em situações particulares, justamente por serem entendidos como artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. A penúltima seção – Gêneros textuais e Ensino – é dedicada ao leitor para que trace um paralelo entre oralidade e escrita no contexto dos gêneros

textuais, já que os gêneros são distribuídos por essas modalidades de modo contínuo, o que permitiria um trabalho situado e concreto para a prática em sala de aula, visto que os gêneros estariam situados em eventos linguísticos diversos, tanto escritos quanto orais, o que permitiria ir além de uma visão instrutiva sobre o gênero, mas de produção textual. A última seção – Observações finais – encaminha o texto para uma conclusão de que o trabalho do professor de língua encaminhado pelo(s) e com os gêneros oportuniza lidar com a língua em situações reais, considerando o uso.

De maneira mais pontual, destacamos que em *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, Marcuschi (2003) parte do reconhecimento dos gêneros textuais como práticas sócio-históricas, isto é, vinculados à vida cultural e social das pessoas. Assim, os gêneros seriam “fruto de trabalho coletivo” (p. 19), contribuindo para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (p. 19), surgindo da necessidade e atividades socioculturais das pessoas, acompanhando, também, as inovações tecnológicas “o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (p. 19). Contudo, não é o surgimento da tecnologia, “*per se*” (p. 20), que fazem surgir os novos gêneros, mas o uso dessas tecnologias nas atividades comunicativas diárias, resultando em “transmutação” de gêneros (expressão que o autor retoma de BAKHTIN, 1997), uma vez que os gêneros vão se adaptando ao contexto de uso, ou seja, os novos gêneros ancoram-se em velhos, isto é, um e-mail tem nas cartas pessoais, ou mesmo, em bilhetes, seus antecessores. Em suma, conforme Marcuschi (2003), os gêneros caracterizam-se como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (p. 19), devendo ser reconhecidos/definidos muito mais por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais que por seus aspectos formais, sejam eles estruturais ou

linguísticos. Contudo, por vezes, complementa o autor, é o suporte, o ambiente em que os textos são publicados que determinam o gênero presente.

Todavia, é na distinção entre tipo e gênero textual que Marcuschi (2003) mais se detém, evidenciando que tipologia textual não é sinônimo de gênero textual. Segundo o autor, *tipo textual* é um termo utilizado para designar “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}” (p. 22). Em contrapartida, gênero textual é uma expressão que aponta para uma noção vaga “para referir-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (p. 23). Considerando tais pontos, os tipos textuais abrangem um pequeno número de categorias, conhecidas como: “*narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*” (p. 23), enquanto os gêneros textuais são inúmeros. Para exemplificar as diferenças entre gênero e tipo textual, o autor elabora um quadro sinóptico em que são contrastadas características, lado a lado, o que torna bastante esclarecedor para o leitor a diferença de um (características de um tipo textual) e de outro (características de um gênero textual). Além desse quadro, Marcuschi (2003) utiliza-se de um gênero, uma carta pessoal, para demonstrar que as sequências tipológicas, por si só, não constituem textos, mas que elas fazem parte dos textos, materializados em gêneros, e que na carta há o predomínio de descrições e exposições, tipos característicos ao gênero. “Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto (p. 27)”. Assim, conclui o autor, “quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’, ou ‘argumentativo’, não está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base” (p. 27). Ainda,

tratando dessa distinção, o autor retoma o conceito de domínio discursivo, “para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana” (p. 23), ou ainda, as grandes esferas de atividade humana em que os textos circulam. Para tratar de domínio discursivo, o autor distingue, antes, porém, texto, discurso e gênero: “*texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (p. 24), enquanto o “*discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância enunciativa” (p. 24).

Tão importante quanto a distinção entre texto e tipo textual, ou ainda, que os textos são materializados em gêneros e que o discurso é aquilo que se produz no uso da linguagem, é a relação de hibridismo presente nos gêneros que passam, cada vez mais, a integrar os vários tipos de semioses (signos verbais, sons, imagens e formas em movimentos). Hibridismo que desafia o estabelecimento dos limites entre oralidade e escrita. Nesse prisma, Marcuschi (2003), a partir de exemplos incorporados ao texto, demonstra que o hibridismo pode não ser apenas entre a mistura de diferentes linguagens presentes no gênero, mas pode ser um hibridismo entre os próprios gêneros, na medida em que um gênero pode assumir a forma de outro. Ao trazer um artigo de opinião, na estrutura de um poema, o autor possibilita ao leitor vislumbrar, concretamente, a ocorrência de uma intertextualidade, intergêneros, na acepção de Ursula Fix (1997), quando “um gênero assume a função de outro” (p. 31) e a heterogeneidade tipológica “que diz respeito ao fato de um gênero realizar várias sequências de tipos textuais” (p. 31), diferenças sistematizadas em um esquema pelo autor.

Por fim, para encerrar seu texto, Marcuschi (2003) retoma a proposta dos PCNs que reiteram a necessidade de realizar um ensino pautado nos gêneros, uma vez que, segundo ele, pelo gênero, tem-se “a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros

que circulam apenas no universo escolar” (p. 36). O autor chega mesmo a sugerir que o professor leve para a sala de aula um jornal, e nele examine os gêneros presentes, reconhecendo as características no que se refere a conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósito de cada gênero.

Em suma, Marcuschi (2003) finaliza o capítulo, de forma clara e precisa, retomando autores como Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), dentre outros, pontuando que os gêneros têm uma relação com as práticas sócio-históricas, não surgem ao acaso, sustentando-se a partir de velhas bases, que tipo textual não é texto, mas que os textos trazem e se configuram a partir das tipologias textuais. Para o autor, os gêneros se organizam a partir de um domínio discursivo, podendo ser híbridos, no que refere às linguagens presentes, ou ainda, híbridos por misturarem-se entre os próprios gêneros.

De maneira geral, é oportuno destacar que o capítulo em questão, escolhido para nossa análise, teve e tem um papel fundamental no campo de formação de professores, seja inicial ou continuada, principalmente para os da área de linguagem, que precisam de discernimento sobre esses conceitos – tipo textual, gênero textual, domínio discursivo - tão caros ao nosso trabalho, e que perpassam as práticas do professor, cuja clareza é necessária para que se faça um trabalho de prática discursiva situada no ensino de língua(s), em especial a língua materna.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

FIX, U. Kanon and autoflösung des Kanons. Typologische Intertextualität- ein “postmodernes” “Stilmittel?” In: Antos, G. e Tietz, H. (orgs). *Die Zukunft der textlinguistik. Traditionen, transformationen, trends*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1997, p.96-108.

KLEIMAN, A. B. Apresentação do livro Gêneros textuais e ensino. In: *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Submissão: 19 de setembro de 2018.

Accite: 10 de outubro de 2018.



Interfaces