



Revista

PERcursos Linguísticos

Volume 7

Edição N. 17

Ano 2017

O texto em sala de aula: práticas e sentidos

Vanda Elias

Rivaldo Capistrano Júnior

Sueli Cristina Marquesi

Sandro Luís da Silva

(Org.)

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA

2017 / 02

Dossiê:

O texto em sala de aula: práticas e sentidos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 7, n. 17 (2017)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Semestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: < <http://periodicos.ufes.br/percursos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres
CRB6 – Reg. 676/ES

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, nº 514
Campus Universitário – Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória – ES

Tel: 027 4009-280

Reitoria

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitor: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Alexsandro Rodrigues Meireles

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Daniel de Mello Ferraz

Coordenador Adjunto: Kyria Finardi

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Patrick Rezende

Editores de seção

Guilherme Brambila

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

Micheline Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

REVISÃO TEXTUAL

Guilherme Brambila

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Adriana Nascimento Bodolay, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Dra. Mayelli Caldas de Castro, IFES - Instituto Federal do Espírito Santo.

Dra. Sandra Mara Moraes Lima, Sedu – ES/PUC-SP

Dra. Tatiany Pertel, UESC

Profª Drª Vanda Elias

Paula Tatiana Silva-Antunes, Universidade Federal do Acre, Brasil

Dr. Mário Acrísio Alves Junior, UFES

Profa. Dra. Luciana Moraes Barcelos Marques, UFES

Doutora Losana Hada de Oliveira Prado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Iara Mikal Holland Olizaroski Iara Mikal Holland Olizaroski, Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste)

Profª Drª Cláudia Kawachi, Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Dr. Gustavo Ximenes Cunha, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

DR Rony Petterson Gomes do Vale, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Dr. Daniel Mello Ferraz

Dra. Aluiza Alves de Araújo, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

Prof. Dr Jader Martins Rodrigues Junior, Universidade Federal do Ceará
Srta Mayara Oliveira Nogueira, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Profa. Dra. Michele Freire Schiffler, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Roberto Perobelli Oliveira, Universidade Federal do Espírito Santo
Profª Drª Lillian V. F. dePaula, UFES, Brasil
Sra. Renata Martins Amaral, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
Dra Junia Mattos Zaidan, UFES, Brasil
Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Alexandre Antônio Timbane, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Bernardo Limberger, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Bruno Deusdará, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Kyria Rebeca Finardi, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Profa Dra Rita Maria Ribeiro Bessa, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana
Sra Karylleila Santos Andrade, Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Davi Borges Albuquerque, Universidade de Brasília, Brasil
Júlio Araújo, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Dra Maria cristina giorgi, CEFET/RJ, Brasil
Profª Drª Maria da Penha Pereira Lins, UFES
Prof. Dr. Rivaldo Capistrano Júnior, UFES
Prof. Dr. Luís Fernando Bulhões Figueira
Micheline Mattedi Tomazi, UFES, Brasil
Profª Drª Marta Scherre, UNB/UFES
Profª Drª Marina Célia Mendonça, UNESP
Profª Drª Maria Sílvia Cintra Martins, UFSCAR
Profª Drª Janice Helena Chaves Marinho, UFMG
Prof Dr José Augusto Carvalho, UFES
Prof Dr José Olímpio de Magalhães, FALE/UFMG
Profª Drª Júlia Maria da Costa de Almeida, UFES
Profº Drº Juscelino Pernambuco, UNESP/UNIFRAN
Profª Drª Lilian Coutinho Yacovenco, UFES
Prof Dr Luciano Vidon, UFES
Profº Drº Luiz Antonio Ferreira, PUC/SP
Profª Drª Maria Flavia de Figueiredo, UNIFRAN
Profª Drª Maria Luiza Braga, UFRJ
Alexsandro Rodrigues Meireles, UFES, Brasil
Ana Cristina Carmelino, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Profª Drª Edenize Ponso Peres, UFES
Profª Drª Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento, UNESP
Profª Drª Fernanda Mussalim, UFU
Profª Drª Hilda de Oliveira Olímpio, UFES
Profº Drº Ingedore Grunfeld Vilaça Koch, UNICAMP
Lúcia Helena Peyroton da Rocha, UFES, Brasil

INDEXAÇÃO

A PERcursos Linguísticos está indexada em:

[DOAJ](#), [LATINDEX](#), [Diadorim](#), [JOURNALSEEKER](#), [SUMÁRIOS.ORG](#), [Journals4free](#), [SHERPA/ROMEO](#), [Google Scholar](#), [LIVRE](#), [WorldCat.org](#), [EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek](#), [WZB](#), [ERIHplus](#), [CIRC](#), [CCG / IBT - UNAM](#), [Vérsila-Biblioteca Digital](#), [REDIB](#), [SEER](#), [ZDB](#), [JURN](#), [Periódico.Capes](#)

SUMÁRIO

Expediente	1-5
Editor-gerente	
Apresentação	
Palavra dos Editores	8
Apresentação	9-13
Artigos	
Redação de vestibular: objetos de discurso, sequências textuais descritivas e orientação argumentativa em interface	14-33
Sueli Cristina Marquesi e Sílvia Augusta de Barros Albert	
O ensino médio e o desenvolvimento de competências para que o aluno continue seu aprendizado: o ENEM e o vestibular	34-47
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer e Rosiney Aparecida Lopes do Vale	
Análise do caderno virtual <i>Pontos de Vista da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro</i>	48-69
Gabriela Moch Schmidt e Juliana Roquele Schoffen	
Ensino de língua portuguesa e produção escrita	70-83
Leonor Lopes Fávero e Márcia A. G. Molina	
Práticas de escrita e de análise linguística em sala de apoio à aprendizagem	84-104
Cristiane Ângelo e Renilson Menegassi	
O uso das aspas como recurso argumentativo – o apelo à voz do outro	105-120
Mariza Angélica Paiva Brito, Ályna Maria Fragoso Cabral e José Edileudo da Silva Soares	
Carta pessoal: do diálogo ao monólogo como meio de expressão, reflexão, enfrentamento dos medos e humanização	121-132
Rogério Nascimento Bortolin, Evandro de Melo Catelão e Givan José Ferreira dos Santos	
A produção textual no ensino fundamental: análise de uma prática	133-148
Maria Eliete Queiroz	
O jogo digital como recurso para o ensino de língua portuguesa	149-159
Andrea Pisan	
A construção da narrativa em jogos digitais na web: um estudo sobre o RRPg <i>FIRECAST</i>	160-178
Nelci Vieira de Lima e Ana Lúcia Tinoco Cabral	
As lições dos escritores: literatura e ensino a partir de Pedro Nava, Manuel Bandeira e Afonso Arinos	179-192
Júlio Valle	

Texto e interação em sala de aula: a negociação dos sentidos metafóricos e metonímicos na aula de língua portuguesa Gil Negreiros e Gislaine Vilas Boas	193-205
Recursos gramaticais e efeitos de sentido: estratégias de leitura e análise Norma Goldstein	206-217
Leitura e modalização no ensino: análise de artigo de opinião Leonor Werneck dos Santos e Dennis Castanheira	218-235
Reflexos da compreensão de fatores multimodais na escrita escolar Mônica Magalhães Cavalcante e Suelene Silva Oliveira	236-251
Gênero infográfico: o desafio para a formação de novas competências e habilidades na leitura de textos de constituição verbo-visual Dilma Campelo Rio Verde e Ana Maria Nápoles Villela	252-271
A mídia impressa e o ensino de leitura na EJA: novos olhares e perspectivas de análise Allan de Andrade Linhares	272-284
Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa Rivaldo Capistrano Júnior, Maria da Penha Pereira Lins e Janayna Bertollo Cozer Casotti	285-302
Práticas de leitura em sala de aula: em busca de sentidos Vanda Maria Elias e Sandro Luís Silva	303-313
Política Editorial	314-318

PALAVRA DOS EDITORES

É com grande satisfação que publicamos mais um dossiê temático da revista *PERcursos Linguísticos*. Neste volume, temos a honra de apresentar uma coleção de trabalhos sob a organização de grandes nomes da Linguística Textual: Vanda Elias, Rivaldo Capistrano Junior, Sueli Cristina Marquesi e Sandro Luis da Silva.

Recebemos muitos trabalhos durante a chamada e 19 artigos foram selecionados para compor o dossiê. Os manuscritos que fazem parte do volume trazem discussões pertinentes sobre a questão do texto em sala de aula, estreitando as relações, muitas vezes distantes, entre as produções acadêmicas e as práticas de ensino da escola regular.

Os trabalhos que compõem este número trazem contribuições de pesquisadores de diversos centros de pesquisa do Brasil, com enfoque em diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Esperamos que o respectivo dossiê seja mais uma referência para se pensar nas questões do texto, trazendo diálogos com a Educação Básica, assim como com pesquisadores, professores e estudantes.

Aproveitamos e agradecemos aos autores e organizadores, sobretudo aos professores Rivaldo Capistrano Junior e Vanda Elias, pela disposição e parceria.

Desejamos uma boa leitura a todos.

Vitória (ES), dezembro de 2017.

Patrick Rezende

Guilherme Brambila

APRESENTAÇÃO

Como pensar o texto como objeto de ensino na Educação Básica numa perspectiva que prime pela interação e, por conseguinte, coloque no centro do processo os sujeitos envolvidos nesse processo? Com o olhar voltado para essa questão, pesquisadores, filiados a Instituições de Ensino Superior de diferentes cantos do país, oferecem uma rica contribuição teórico-metodológica para a discussão, concretizada em dezenove artigos que tratam do texto em sala de aula, práticas e sentidos.

Apresentados a seguir, os artigos encontram-se enumerados de modo a assinalar que a publicação está dividida em duas grandes partes: a primeira dedicada a questões do ensino da escrita e a segunda, a questões de leitura e produção de sentidos. Trata-se de uma divisão que apenas atende ao nosso propósito de focalizar ora a escrita, ora a leitura e, assim, orientar a exploração do conjunto de textos ofertados.

O artigo **Redação de vestibular: objetos de discurso, sequências textuais descritivas e orientação argumentativa em interface**, das autoras Sueli Cristina Marquesi (PUCSP) e Sílvia Augusta de Barros Albert (UNICSUL), objetiva evidenciar a imbricação entre o processo de (re)construção de objetos de discurso e as sequências textuais descritivas, destacando a contribuição desse processo para a orientação argumentativa dos textos. Para as autoras, a articulação desses dois níveis de análise pode contribuir de maneira efetiva para a renovação das práticas de ensino e de aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da proficiência escritora.

Também elegendo como um dos objetos de atenção a redação do vestibular, Marilúcia dos Santos Domingos Striquer (UENP) e Rosiney Aparecida Lopes do Vale (UENP) apresentam o artigo **O ensino médio e o desenvolvimento de competências para que o aluno continue seu aprendizado: o ENEM e o vestibular**. Com respaldo em postulados de Bakhtin e do Interacionismo Sociodiscursivo, as autoras buscam averiguar se três escolas do Norte do Paraná seguem normas das OCEMs, no sentido do trabalho com a língua em sala de aula e do desenvolvimento de competências nos discentes.

Direcionado à reflexão da produção escrita na Olimpíada de Língua Portuguesa, o artigo **Análise do caderno virtual *Pontos de Vista da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro***, de Gabriela Moch Schmidt (UFRGS) e Juliana Roquele Schoffen

(UFRGS), analisa uma sequência didática voltada para o ensino do gênero textual artigo de opinião. Com o respaldo dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as autoras apontam caminhos possíveis para um aprimoramento de propostas de produção escrita na escola.

Em **Ensino de língua portuguesa e produção escrita**, as autoras Leonor Lopes Fávero (USP / PUC-SP) e Márcia A. G. Molina (UFMA) fazem um percurso histórico do ensino da língua portuguesa, evidenciando as alterações por que passou ao longo dos séculos, sobretudo em relação à produção escrita. Por fim, fornecem sugestões de atividades de reescrita e de retextualização a serem desenvolvidas em sala de aula, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa.

Discutir, na esteira dos estudos realizados por Bakhtin, como podem ser vinculadas à produção escrita as práticas de análise linguística é o objetivo principal do artigo **Práticas de escrita e de análise linguística em sala de apoio à aprendizagem**, de Cristiane Ângelo (UNICENTRO) e Renilson Menegassi (UEM). Na indicação de algumas propostas de análise linguística para que os aprendizes avancem de maneira mais efetiva no domínio da língua portuguesa escrita, os autores recorrem a um exemplar de texto produzido por aluno de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, 6º ano do Ensino Fundamental.

Como podemos trabalhar em sala de aula o uso das aspas em uma abordagem diferente daquela existente nas gramáticas tradicionais? Assim está configurada a questão que orienta a reflexão de Mariza Angélica Paiva Brito (UNILAB), Ályna Maria Fragoso Cabral (UNILAB) e José Edileudo da Silva Soares (UNILAB), no artigo **O uso das aspas como recurso argumentativo – o apelo à voz do outro**. Situados teoricamente na Linguística da Enunciação de Authier-Revuz, os autores apresentam sugestões de como abordar o uso das aspas e seus efeitos de sentidos, como estratégias persuasivas de influenciar o outro.

Em **Carta pessoal: do diálogo ao monólogo como meio de expressão, reflexão, enfrentamento dos medos e humanização**, Rogério Nascimento Bortolin (UTFPR), Evandro de Melo Catelão (UTFPR) e Givan José Ferreira dos Santos (UTFPR) apresentam um relato de experiência com o gênero textual carta pessoal. Segundo os autores, as produções e interpretações dos comandos para escrever cartas para os heróis, vilões e para o “eu” do futuro foram os disparadores da oficina, que obteve resultados além dos esperados.

Analisar ações de uma professora relacionadas a atividades com os textos que circulam nas aulas de 8º ano de Língua Portuguesa, é a proposta do artigo **A produção textual no ensino fundamental: análise de uma prática**, de Maria Eliete Queiroz (UERN). Isso se dá no contexto de uma escola pública estadual, visando à apreensão de como se dá a mediação professor/texto/aluno, no processo de interação linguística.

Defendendo a utilização de *games* digitais no ensino de língua portuguesa, Andrea Pisan (Cogeae/PUCSP) desenvolve o artigo **O jogo digital como recurso para o ensino de língua portuguesa**. Argumenta a autora que elementos de jogos digitais podem ser explorados pelo professor, de modo a tornar mais significativa a abordagem de conteúdos linguísticos em atividades de produção de textos orais e escritos, inspiradas pelo desenrolar das ações e pelo próprio contexto da cultura *gamer*.

Também voltado para jogos digitais, o artigo **A construção da narrativa em jogos digitais na web: um estudo sobre o RRPg FIRECAST**, de Nelci Vieira de Lima (UNICSUL) e Ana Lúcia Tinoco Cabral (UNICSUL), discute como o programa RRPg *FIRECAST* – um simulador de mesas do tradicional RPG que apresenta a mesma estrutura do jogo, porém em uma versão online que permite unir em tempo real jogadores dos mais diversos lugares do mundo – é um bom exemplo de como uma prática social de uso da língua na Internet pode ser usada em favor do ensino da escrita, em particular dos modos de organização narrativo e descritivo.

O que nos dizem escritores como Pedro Nava, Manuel Bandeira e Afonso Arinos sobre o texto literário em sala de aula? E o que essas memórias nos fazem refletir sobre a realidade hoje da escrita/leitura literária como objeto de ensino? São questões que motivam o autor Júlio Valle (UNIFESP) no desenvolvimento do artigo **As lições dos escritores: literatura e ensino a partir de Pedro Nava, Manuel Bandeira e Afonso Arinos**, numa reflexão que nos leva a imaginar qual escola pode abarcar o texto literário em suas potencialidades mais provocativas, de experimentação da língua e da vida.

Estabelecendo relação com o artigo anterior por chamar a atenção para o texto literário nas aulas de língua portuguesa, Gil Negreiros (UFES) e Gislaíne Vilas Boas (IFF) apresentam o artigo **Texto e interação em sala de aula: a negociação dos sentidos metafóricos e metonímicos na aula de língua portuguesa**, no qual analisam processos de construção de sentidos de um texto ancorados em modelos metafóricos e metonímicos, em

uma interação de sala de aula. Para a análise pretendida, recorrem a um *corpus* composto por um recorte transcrito de um debate em uma aula de língua portuguesa, por meio da metodologia do Pensar Alto em Grupo (PAG), na qual o sentido de um texto é construído colaborativamente a partir da negociação entre os leitores.

Focalizando, na atividade de leitura, os recursos gramaticais em variados gêneros textuais/discursivos, Norma Goldstein (USP) trata no artigo **Recursos gramaticais e efeitos de sentido: estratégias de leitura e análise** dos efeitos de sentido dos recursos gramaticais, em combinação com os demais aspectos dos textos analisados.

Em **Leitura e modalização no ensino: análise de artigo de opinião**, Leonor Werneck dos Santos (UFRJ) e Dennis Castanheira (UFRJ), numa interface entre Linguística de Texto e Funcionalismo, discutem a aplicação do conceito de modalização em um artigo de opinião e apresentam sugestões de atividades que podem ser utilizadas nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio.

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC) e Suelene Silva Oliveira (UECE), assumindo como pressuposto que cada linguagem exerce uma função específica no texto e tem suas possibilidades e limitações na construção dos sentidos, defendem, em **Reflexos da compreensão de fatores multimodais na escrita escolar**, que a ampliação dos horizontes de compreensão leitora é fundamental para reduzir a incidência de fuga ao tema nas práticas de redação escolar, demonstrando os efeitos de sentido obtidos, em texto verbo-audiovisual, com o uso de diferentes formas de introdução de referentes. Com esse propósito, as autoras analisam o nível de compreensão que alunos do 9º ano do ensino fundamental tiveram ao assistir ao curta-metragem *Vida Maria*, de Márcio Ramos, e os fatores multissemióticos que reconheceram, ainda que intuitivamente, para a recategorização dos referentes.

Em **“Gênero infográfico: o desafio para a formação de novas competências e habilidades na leitura de textos de constituição verbo-visual”**, Dilma Campelo Rio Verde (CEFET-MG) e Ana Maria Nápoles Villela (CEFET-MG) analisam as estratégias de progressão temática e de progressão textual de que se valem alunos do 3º ano do Ensino Médio do CEFET-MG na leitura do infográfico “O que o aquecimento global pode causar ao Brasil?”. Com base na discussão empreendida, as autoras argumentam sobre a necessidade de construção de uma didática favorecedora da aquisição de competências para a interpretação e/ou produção de textos com variados sistemas semióticos.

Pensando em perspectivas para o ensino de leitura na EJA, Allan de Andrade Linhares (UNINASSAU) desenvolve o artigo **A mídia impressa e o ensino de leitura na EJA: novos olhares e perspectivas de análise**. Ao chamar a atenção para a multimodalidade no processo de representação da realidade da mídia impressa, o autor propõe a análise de estratégias linguístico-discursivas eleitas por uma instituição midiática para a construção da realidade discursiva.

Em **Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa**, Rivaldo Capistrano Júnior (UFES), Maria da Penha Pereira Lins (UFES) e Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES) propõem uma discussão acerca do papel de recursos multimodais na construção de sentido(s) em práticas de leitura. Para tanto, os autores buscam o respaldo teórico-metodológico em estudos sobre texto, multimodalidade e leitura. À luz desses estudos, analisam como a articulação de modos semióticos em diferentes gêneros textuais podem guiar processos interpretativos.

Vanda Maria Elias (UNIFESP) e Sandro Luís Silva (UNIFESP) discutem no artigo **Práticas de leitura em sala de aula: em busca de sentidos**, estratégias para trabalhar o ensino da leitura, considerando o texto em sua complexidade constitutiva e os sentidos decorrentes da interação estabelecida entre os sujeitos autor-leitor no espaço textual.

Aos nossos leitores, esperamos que os artigos sejam proveitosos e propiciem novas questões e reflexões.

A todos os nossos autores, que no conjunto de suas muitas atividades diárias pararam para dedicar tempo à produção do artigo e contribuir com a discussão proposta e concretização deste projeto, o nosso maior agradecimento.

Ao nosso editor, Professor Patrick Rezende, o nosso abraço muito agradecido pela acolhida e por toda a atenção que nos foi dispensada no decorrer do processo.

Vanda Maria Elias, Sueli Cristina Marquesi,
Sandro Luís da Silva e Rivaldo Capistrano Júnior
Os Organizadores.

REDAÇÃO DE VESTIBULAR: OBJETOS DE DISCURSO, SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DESCRITIVAS E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA EM INTERFACE

Sueli Cristina Marquesi*

Silvia Augusta de Barros Albert**

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo propor um diálogo entre a Análise Textual dos Discursos (Adam, [2008] 2011; Marquesi, 2016), a Linguística Textual, de perspectiva sociocognitiva e interacional, (Marcuschi, 2011, 2008, 2007, 2006; Koch, 2005; Koch e Penna, 2006; Cavalcante, 2005, 2011) e estudos do descritivo (Marquesi, [1996] 2004), no sentido de contribuir para o desenvolvimento da proficiência escritora de alunos da educação básica e de aproximar os atuais estudos da linguagem à prática da sala de aula, em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita. Respaldados nesses estudos, apresentamos a imbricação entre o processo de construção de objetos de discurso e a organização de sequências textuais descritivas, destacando a estreita relação que estabelecem nos textos. Para tanto, analisamos redações de vestibular, considerando-as como um gênero, uma prática de escrita situada em uma dada esfera de atividade, que demanda um posicionamento do produtor frente a um determinado tema e uma orientação argumentativa condizente. A metodologia proposta evidencia a relação entre estrutura composicional e referência que concorre para efetivar os propósitos do produtor relacionados a uma dada situação comunicativa e às determinações do gênero em questão.

Palavras-chave: Redação de vestibular. Objetos de discurso. Sequências textuais descritivas. Orientação argumentativa. Ensino de língua portuguesa.

Abstract: This study has as a main objective to establish a dialogue between Discourse Textual Analysis (Adam, 2011 [2008]; Marquesi, 2016); Textual Linguistics, from a sociocognitive and interactional perspective (Marcuschi, 2011, 2008, 2007, 2006; Koch, 2005; Koch e Penna, 2006; Cavalcante, 2005, 2011) and studies of the descriptive (Marquesi, 2004[1996]), in order to contribute to basic education students' writing proficiency, and also to shorten the gap between current language studies and the classroom practice, in what concerns the teaching and learning of written skills. Backed up in these studies, we present the overlap in the process of constructing objects of discourse and the organization of descriptive textual sequences, highlighting their close relation in the texts. To achieve such aim, we analyze some Vestibular essays, considering them as a discursive genre, a writing practice located within a given sphere of activity, which requires a positioning of the producer in face of a certain theme and a suitable argumentative position. The proposed methodology

* PUC-SP - Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa e UNICSUL -Programa de Pós-graduação em Linguística. São Paulo (SP). Brasil. sueli.marquesi@cruzeirodosul.edu.br

** UNICSUL – Programa de Pós-graduação em Linguística. São Paulo-SP. Brasil. silvia.augusta.albert@gmail.com

evidences the relationship between compositional structure and reference which contributes to the purpose of the producer related to a given form of communicative situation and to the demands of the genre in question.

Keywords: Vestibular essays. Objects of discourse. Descriptive textual sequences. Argumentative orientation. Portuguese language teaching.

Introdução

O desenvolvimento das proficiências leitora e escritora foi instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ de Língua Portuguesa, há quase duas décadas, como um dos objetivos primordiais nos níveis básicos da escola. Consideramos que houve avanços e, atualmente, os professores contam com um suporte teórico-metodológico no qual podem basear suas ações, sobretudo, a partir da orientação proposta nos PCN, ancorada na noção de gêneros textuais, que permitiu evidenciar o processo, e não mais o produto, na aprendizagem da escrita e da leitura. No entanto, os docentes continuam a arrolar problemas especialmente em relação aos resultados da produção escrita dos alunos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de ideias em torno de um tema de forma articulada e à produção de sentidos em nível global.

Paralelo a essa realidade, sabemos que há, cada vez mais, a expectativa de que os estudantes atendam a demandas mais complexas ao final da escolarização básica. Um exemplo disso é a redação de exames vestibulares, que exige produtores de texto proficientes, dado que é por meio de tais exames que são selecionados os candidatos aptos a seguir um curso superior, o qual exigirá proficiência escritora condizente com esse nível de escolaridade.

Nesse contexto, o candidato deve comprovar sua proficiência escritora por meio da produção de um texto coeso e coerente, o que envolve assumir um determinado posicionamento frente a um tema e desenvolver uma argumentação bem articulada à posição assumida.

¹ Os PCN constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação dos diferentes estados e municípios brasileiros. Partem da necessidade de se estabelecer uma referência curricular nacional para o ensino fundamental e revelam a preocupação de se construir uma educação básica voltada para a cidadania. Pretendem redefinir o papel da escola na sociedade brasileira e os objetivos a serem perseguidos. Sua primeira divulgação e aplicação data de 1998. Doravante PCN.

Essa realidade nos leva a concordar com a reflexão recorrente no meio acadêmico a respeito da defasagem entre as perspectivas teóricas desenvolvidas no âmbito da linguagem, da leitura e da escrita e a prática de sala de aula. Há avanços relacionados às concepções de língua, de texto e de gênero que não chegam nem aos manuais didáticos nem ao discurso curricular (BACHUR, 2015, p. 14).

Por um lado, estudos que têm como base a Linguística Textual, de perspectiva sociocognitiva e interacional, doravante LT, em autores como Koch (2005); Koch e Penna, (2006), Marcuschi (2006, 2007, 2008, 2011), Cavalcante (2005, 2011), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), entre outros, reconhecem o processo de referenciação² como fenômeno fundamental para o desenvolvimento da progressão textual, por meio da evolução de objetos de discurso, realizada por contínuas recategorizações e, conseqüentemente, para a produção de sentidos na escrita.

No tocante à produção escrita, conforme preconizam Cavalcante, Custódio Filho e Brito, (2014, p. 34), é importante “que se reconheçam as atividades necessárias à organização de um texto e que estão diretamente relacionadas a um dado gênero proposto, não apenas como forma de manifestar um conteúdo e um formato ‘relativamente estáveis’, mas também e, sobretudo, como uma oportunidade de propor sentidos”.

Por outro, os estudos da Análise Textual dos Discursos (Adam, [2008] 2011), doravante ATD, apresentam as noções de plano de texto e de sequências textuais em que o primeiro constitui-se como fator unificador da estrutura composicional e desempenha papel fundamental na composição macrotextual do sentido. Além disso, dessa perspectiva teórica, destaque deve ser dado ao fato de que o plano de texto é responsável por organizar as sequências textuais e, conseqüentemente, as informações para que as intenções de produção sejam atendidas e materializadas, posição reiterada por Marquesi, 2016. Podemos afirmar, portanto, que tanto o plano de texto como as sequências textuais concorrem, conjuntamente, para que o texto constitua um todo com significado.

Acreditamos, como dito anteriormente nesta introdução, que noções relativas tanto à estrutura composicional de textos, envolvendo a noção de sequências textuais, quanto a de referenciação e estratégias requeridas nesse processo, particularmente, as estratégias textual-

² Como veremos no decorrer desse trabalho, trataremos o fenômeno da referência, como referenciação, não limitando a questão da referência ao tratamento da informação em um texto. Respaldados em Cavalcante, Custódio e Brito (2014), ao compreender o texto e a coerência como instâncias dinâmicas, percebemos o caráter também dinâmico da construção de referentes em um texto, para a qual concorrem processos sociocognitivos complexos e multifacetados.

discursivas, permitem vislumbrar um arcabouço teórico que pode renovar as práticas de ensino e de aprendizagem em relação à produção escrita, tendo em vista que, ao final da escolarização básica, os estudantes devem alcançar um bom nível de proficiência escritora para submeter-se, dentre outras solicitações, à elaboração das redações de vestibular.

Consideramos, neste trabalho, as redações de vestibular como um gênero, respaldados em Marcuschi (2011); Rojo e Barbosa (2015) e Pilar (2002). Nas palavras de Marcuschi (2011), o gênero é “uma ‘ação social tipificada’ que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível” (MARCUSCHI, 2011, p. 19). O autor ressalta ainda que “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se, multiplicam-se” (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

É exatamente a flexibilidade e a variabilidade dos gêneros textuais que nos permitem investigar entre as situações de comunicação, nas atividades de comunicação verbal institucionalizadas e recorrentes, novos “tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64).

Assim, admitimos, juntamente com Pilar (2002), que a redação de vestibular, ao ser considerada um gênero, desempenha uma função em um contexto específico, determinado tanto por um objetivo comunicativo quanto pela interação que se estabelece entre produtor-estudante e professor-interlocutor.

Dessa perspectiva, consideramos a redação de vestibular como um gênero que circula em uma esfera de atividade educacional, institucional e pública, sendo designado, basicamente, por uma função e intenção que o caracterizam, ou seja, a exposição do posicionamento do produtor frente a um tema. Quanto ao estilo, esse gênero prescreve o uso da língua em seu registro formal, expresso pela norma culta, exigindo, quanto à forma composicional, a presença de sequências textuais, sobretudo as argumentativas, mas também as descritivas, que compõem o plano global e têm a função de apresentar, explicitamente, a defesa do ponto de vista do produtor, de forma coesa e coerente, permitindo a progressão temática e a estruturação do texto (BACHUR, 2016, p.45).

Tendo em vista o exposto, é nosso objetivo neste trabalho evidenciar a imbricação entre o processo de (re)construção de objetos de discurso e as sequências descritivas, destacando a sua contribuição para a orientação argumentativa dos textos, visando à renovação das práticas de ensino e de aprendizagem da escrita, para o desenvolvimento da proficiência escritora.

Levando em conta o objetivo definido, apresentamos a análise de uma redação de vestibular, a título de exemplificação, para mostrar a interface entre os dois níveis de análise, em que se destacam tanto as recategorizações do objeto de discurso central, o tema da redação, e sua evolução no texto, quanto as sequências textuais descritivas, que concorrem para explicitar a valoração positiva ou negativa do produtor frente ao tema, evidenciando, assim, o seu posicionamento e a orientação argumentativa do texto.

O artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais: a primeira está centrada em considerações teóricas sobre a referenciação, concebida como um processo de (re)construção de objetos de discurso nos textos; a segunda focaliza a sequência textual descritiva no processo de construção de objetos de discurso; a terceira e última se volta para a análise de uma redação, com propósito exemplificativo, para evidenciar a relação entre referenciação e sequências textuais descritivas, chamando a atenção para a repercussão dessa imbricação na condução orientativa do texto.

Buscamos, assim, apontar um caminho para a renovação das práticas de ensino e de aprendizagem da escrita, tendo em vista o desenvolvimento da proficiência escritora, em consonância com os atuais estudos da LT, de perspectiva sociocognitiva e interacional, e da Análise Textual dos Discursos (ATD).

Referenciação: processo de construção de objetos de discurso nos textos

No esteio da perspectiva sociocognitiva e interacional, entendemos a referenciação como um processo de (re)construção de referentes entendidos como objetos de discurso, que demanda a mobilização de variadas estratégias, ressaltando o aspecto processual e dinâmico desses objetos de discurso, por meio de recategorizações. Dessa perspectiva, “não há uma relação direta entre as coisas do mundo e as palavras, ou seja, não existe um mundo discretizado *a priori* e um sistema abstrato e estruturado *a priori* que o designa” (MARCUSCHI, 2007, p. 64).

Assim, tomamos a referenciação como um processo que envolve atividades de linguagem, realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação, que constituem os objetos de análise. Nessas atividades, constroem-se não referentes, que espelham o “mundo real”, mas

objetos de discurso³ que representam o mundo e são constituídos de modo interativo em meio a práticas sociais.

Assumindo essa perspectiva nos estudos que conduzem sobre a referenciação, Cavalcante et al. (2010, p. 235-236) destacam que o referente é

um objeto de discurso, uma criação que vai se reconfigurando não somente pelas pistas que as estruturas sintático-semânticas e os conteúdos lexicais fornecem, mas também por outros dados do entorno sociodiscursivo e cultural que vão sendo mobilizados (e negociados) pelos participantes da enunciação (CAVALCANTE et al., 2010, p. 235-236).

Podemos afirmar que, uma vez introduzido no texto/discurso, um referente tende a sofrer sucessivas recategorizações na mente dos participantes da enunciação. De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), as recategorizações seguem tanto as restrições das pistas cotextuais quanto dados dos conhecimentos que possam ser partilhados pelos participantes no contexto único da enunciação.

Esse aspecto dinâmico e processual da referenciação vai ao encontro do que propõe Marcuschi (2008). Para este autor, “ ‘referir’ não é uma atividade de etiquetar um mundo pré-existente e extensionalmente designado, mas, sim, uma atividade discursiva (essencialmente criativa)” (MARCUSCHI, 2008, p.142).

O processo contínuo de transformação dos objetos de discurso, denominado recategorização, é responsável pela evolução de tais objetos no texto e constitui um fenômeno inerente aos processos referenciais. Nas palavras de Cavalcante (2011), “a recategorização é o fenômeno cognitivo-discursivo que corresponde à evolução natural que todo referente sofre ao longo do desenvolvimento do texto” (CAVALCANTE, 2011, p. 90).

Desse ponto de vista, o referente é algo que vai sendo construído, na interação entre os sujeitos/interlocutores, sociocultural e historicamente situados, inseridos em uma dada prática comunicativa. Evidencia-se, nessa construção, um processo de intersubjetividade e de coprodução em que se levam em conta os conhecimentos partilhados dos interlocutores. Esses aspectos determinam, pois, a dinamicidade inerente à construção dos objetos de discurso.

³ Neste estudo, adotamos a expressão “objeto de discurso” em vez de “objetos do discurso”, conforme atesta Marcuschi (2006), respaldado em Mondada (1994). O autor explica que a expressão objeto de discurso faz referência ao fato de que os objetos tratados no discurso, ou seja, aqueles aos quais o discurso faz referência, são objetos “constitutivamente discursivos” e como tal gerados na produção discursiva, na enunciação, no processo linguístico (MARCUSCHI, 2006, p.13).

Assim sendo, a recategorização é abordada não apenas da perspectiva do processamento cognitivo, relacionado à construção dos conceitos na mente humana e à produção de sentidos pela linguagem, mas também da perspectiva discursiva, para ressaltar a importância da transformação dos referentes no desenvolvimento argumentativo do texto (CAVALCANTE, 2011 p. 152).

Dada a natureza do *corpus* que compõe este estudo, as redações de vestibular, destacamos a orientação argumentativa entre os vários processos de organização textual e de produção de sentidos engendrados pela referenciação, em vários níveis. Em consonância com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), entendemos que os processos referenciais cumprem uma função eminentemente argumentativa ou avaliativa, embora não exclusiva, no desenvolvimento da argumentação nos textos.

Consideramos, portanto, que as representações construídas para o objeto de discurso, à medida que lhe atribuem uma valoração, positiva ou negativa, colaboram para viabilizar a exposição do posicionamento do produtor frente ao tema proposto e apontam para a direção que a argumentação tomará no texto. Evidencia-se, assim, que os objetos de discurso são argumentativamente construídos, o que reitera os postulados da não neutralidade no uso da linguagem e reafirma a função dos processos referenciais de nortear a orientação argumentativa que o produtor deseja imprimir a seu discurso.

Acreditamos que o domínio das estratégias de referenciação – referenciação tomada da perspectiva sociocognitiva e interacional, como um processo dinâmico em que estão implicadas determinações linguísticas, cognitivas e socioculturais – pode contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento da proficiência escritora dos estudantes, no período da escolarização básica, de modo a lhes abrir novos caminhos para agir e interagir pela linguagem, produzindo textos.

Com base nessa compreensão de referenciação, discutiremos, a seguir, que, no processo de construção de objetos de discurso e nas contínuas recategorizações que vão sendo elaboradas no decorrer do texto, a presença das sequências textuais descritivas é essencial para viabilizá-las, o que nos leva a outro nível de análise, a da estrutura composicional do texto.

As sequências textuais descritivas no processo de construção de objetos de discurso

Marquesi, Rodrigues e Cabral (2016) observam, relativamente às funções das sequências textuais descritivas, que elas dão a conhecer objetos/seres/lugares/entidades/conceitos, motivo pelo qual, segundo as autoras, os textos em geral apresentam sempre elementos descritivos. Podemos afirmar, com base nos ensinamentos dessas autoras, que o descritivo, pelo mesmo motivo apontado por elas, constitui um fenômeno fundamental para construção de objetos de discurso, cumprindo um importante papel no processo de referenciação.

Em seus estudos sobre o descritivo, Marquesi (2004 [1996]) defende que, organizacionalmente, o descritivo apresenta três categorias: *designação*, *definição* e *individuação*. A *designação* diz respeito a nomear o objeto, condensando-o em um recorte lexical; a *definição* cuida de expor os atributos essenciais e específicos do objeto, para evitar que se o confunda com outro; a *individuação* envolve distinguir o objeto, tornando-o individual, dotado de uma existência única no tempo e no espaço.

As três categorias, por sua vez, se organizam por duas regras, assim denominadas pela autora: “*regra da equivalência*, que organiza as relações categoriais e predicativas nos diferentes níveis com base em uma linha horizontal, e a *regra da hierarquização*, que organiza essas mesmas relações com base em uma linha vertical.” (MARQUESI, 2004 [1996])

A proposta de Marquesi (2004 [1996], p. 114) sobre a organização do descritivo com as suas categorias e regras é assim graficamente apresentada:

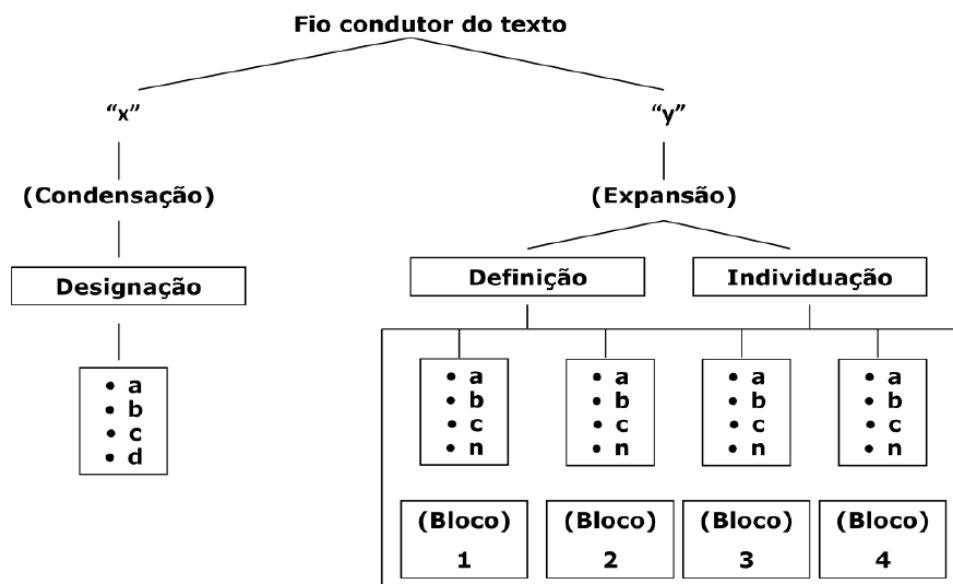


Figura 1- Organização do descritivo (Marquesi, 2004 [1996], p. 114).

É importante destacar, nesse esquema proposto por Marquesi, o fio condutor, elemento fundamental para a construção do objeto de discurso, uma vez que ele é o responsável por orientar as escolhas do produtor do texto no processo de construção referencial, processo que se apoia também no descritivo, para a orientação argumentativa do texto.

Relacionamos essa abordagem ao que preconiza Koch (2005). Para a autora, a retomada ou a remissão textual, quando realizada por meio de descrições ou formas nominais, como uma atividade de linguagem por meio da qual se reconstróem os objetos de discurso, tem como uma das funções textual-interativas específicas imprimir nos enunciados em que se inserem, bem como no próprio texto, orientações argumentativas conformes com a proposta enunciativa do produtor.

Também, de acordo com Adam (2011 [2008], p. 217), o descritivo tem papel fundamental na construção de um ponto de vista⁴: “do caráter indissociável de um conteúdo descritivo e de uma posição enunciativa que orienta argumentativamente todo o enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de uma visada do discurso”.

⁴ No âmbito da argumentação que aqui propomos, entendemos *ponto de vista* como o posicionamento que o produtor de texto deve tomar frente a um dado tema, como ocorre no caso de redações de vestibular, em que o candidato deve manifestar uma opinião, favorável ou não, em relação à questão apresentada.

A proposta de Adam relativamente ao descritivo dialoga com a de Marquesi, segundo Marquesi (2016), uma vez que, ao focar o nível da composição textual, Adam (2011 [2008]) propõe quatro macro-operações que, segundo o autor, encontram-se na base da organização das sequências descritivas e são responsáveis por gerar outras operações. São elas: *operações de tematização* ou de ancoragem, que dizem respeito a nomear pondo em evidência um todo; *operações de aspectualização*, que têm a ver com a qualificação e consistem em expor as partes do todo, pondo em evidência as qualidades ou propriedades do objeto descrito; *operações de atualização*, que se baseiam na tematização, consistindo em selecionar e colocar em destaque partes do objeto descrito para descrevê-lo; *operações de relação*, que se baseiam nas características de um referente para compor outro. Vários tipos de operações podem ocorrer. Adam ressalta a relação de analogia, em que a descrição ocorre de forma comparativa ou metafórica e a relação de contiguidade, que situa o objeto relativamente à sua situação espacial ou temporal.

Podemos afirmar, com Marquesi (2016), que as operações de tematização correspondem à designação proposta por Marquesi (2004 [1996]), pois ambas ocorrem por meio da denominação; as operações de aspectualização e as operações de relação também dialogam fortemente com a categoria da individuação postulada por Marquesi (2004 [1996]). Na mesma direção, Cabral, Marquesi e Seara (2015), analisando textos da internet, destacaram, ainda, a individuação por relação de avaliação, de caráter tanto positivo quanto negativo, e por relação de consequência, ou seja, aquela por meio da qual as consequências das ações ou das peculiaridades do ente descrito permitem construir a individuação.

Assentimos, então, que as categorias propostas para a organização das sequências descritivas estão intimamente relacionadas ao processo de construção dos objetos de discurso, na medida em que, para isso, será necessário designar/nomear o objeto de discurso central, além de defini-lo, categorizando-o, e individualizá-lo, sendo essa última categoria aquela que permitirá evidenciar a valoração positiva ou negativa do produtor frente ao objeto de discurso central, o tema da redação.

Koch (2005) ressalta que o emprego de uma descrição nominal com função de categorização ou de recategorização de referentes implica sempre uma escolha entre uma multiplicidade de formas que a língua oferece para caracterizar o objeto de discurso. De acordo com a autora, essa escolha é feita conforme a proposta de sentidos do produtor do texto.

Na seção seguinte apresentamos, a título de exemplificação, a análise de uma redação, em que evidenciamos a imbricação entre o processo de construção de objetos de discurso e as sequências descritivas, destacando a sua contribuição para a orientação argumentativa dos textos.

A análise apresentada a seguir, a título de exemplificação, toma uma redação da edição de 2014 do exame de vestibular da PUC-SP, cujo tema é *o anonimato na internet*. A proposta envolve um texto de referência e a comanda, isto é, a proposta propriamente dita, que apresenta algumas orientações concernentes à forma de desenvolvimento do texto solicitado, aos procedimentos necessários e aos critérios de avaliação. O texto de referência consiste num artigo de opinião, escrito pelo jornalista Eugênio Bucci. O texto, intitulado “Cyberanonimato”, circula no blog do próprio jornalista, “A Varanda”, e foi adaptado para a proposta do exame de vestibular. O texto de referência e a proposta de redação do exame de vestibular da PUC-SP 2014 estão disponibilizados na íntegra no endereço http://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/pucsp/pucsp2014.asp?img=01 (acesso em 29/08/2017).

Vale destacar como positivo nessa proposta tanto a adequação do tema, por estar vinculado e próximo à realidade dos jovens dessa faixa etária, quanto o texto de referência. Este último possibilita uma reflexão ao expor argumentos a favor e contra o anonimato na internet, conferindo maior liberdade para o candidato posicionar-se, concordando ou discordando, levando em conta seus conhecimentos prévios e vivências.

Para procedermos à análise, realizamos o seguinte percurso:

1. identificamos as manifestações do Objeto de Discurso central e de outros Objetos de Discurso (Doravante OD) salientes, nas redações que constituem o *corpus* (**Quadro 1**);
2. descrevemos, analisamos e interpretamos a representação construída para o OD central e a valoração que essa representação lhe atribui, relacionando esse processo às sequências textuais descritivas e à exposição do posicionamento do produtor frente ao tema; (**Quadro 2**);
3. refletimos, à medida mesma que realizamos os passos enumerados, sobre a imbricação das representações dos diferentes OD no texto e a condução das sequências textuais descritivas, bem como implicações advindas dessa relação para evidenciar a exposição do posicionamento do produtor frente ao tema e a orientação argumentativa que imprime ao texto.

A redação [R53]⁵ intitulada “Anonimato: forma de expressão?”, a qual apresentamos na íntegra nos anexos ao final do artigo, possui quatro parágrafos, dos quais retiramos alguns excertos em que evidenciamos a construção de três OD: o OD central – anonimato na internet – e outros dois OD – anonimato e internet –, os quais colaboram para construir a contínua recategorização do OD central, destacados no quadro 1, a seguir:

Excertos R53 – Título: Anonimato: forma de expressão?		Objeto de discurso
A	Para os governos, o cyberanonimato tornou-se claramente um problema já que muitas vezes eles são alvos.	anonimato na internet
B	O anonimato representa uma das faces da liberdade de expressão seja ela qual for. E como disse o filósofo John Locke: “posso não concordar com uma palavra que falar, mas lutarei até a morte pelo direito de dizê-la”.	anonimato
C	Já em pleno século XXI, a internet serviu como mais uma ferramenta para ações anônimas, estas que sempre existiram. O fato é que a internet apenas facilitou tais ações e promoveu um maior compartilhamento das mesmas.	internet
D	A história assistiu à diversas ocasiões em que o anonimato se fez necessário. No Brasil, por exemplo, a Inconfidência Mineira foi inicialmente, um movimento anônimo que lutava contra os desmandos vigentes na época. A ditadura militar de 64 também contou com inúmeros artistas e intelectuais que por trás do anonimato de pseudônimos ou metáforas criticavam a repressão do governo, já que a censura era “claramente” aplicada.	anonimato
E	[...] Tão eficaz, movimentos que pararam o mundo, como a Primavera Árabe, usufruíram do anonimato da internet a fim de expandir seus ideais e engajar os demais a lutar pela democracia..	anonimato na internet
F	E embora o anonimato na internet seja também destrutivo por promover ações criminosas já que a internet promove a falsa impressão da falta de fiscalização e uma possível repreenda, ele não é a causa das ações destrutivas.	anonimato na internet

Quadro 1 – Excertos e objetos de discurso.

Por meio da análise, podemos afirmar que o processo referencial laborado pelo produtor constrói representações para o OD anonimato na internet, o qual vai sendo recategorizado no decorrer do texto, o que colabora para evidenciar o posicionamento do produtor frente ao tema, nesse caso, favorável ao anonimato na internet como “eficaz e capaz de expandir ideais e engajar os demais a lutar pela democracia” (trecho E).

É possível identificar, no entanto, que logo no início do texto, já no primeiro parágrafo, o produtor introduz o OD central, qualificando-o como “controverso cyberanonimato”, o que indica que orientará argumentativamente seu texto no sentido de expor prós e contras a respeito do tema.

⁵ Mantivemos o código de nosso *corpus* original de análise composto por 55 redações do vestibular PUC-SP de sua edição de 2014.

As recategorizações do OD “anonimato na internet” confirmam essa orientação ao construir duas representações contrárias: como recurso para disseminação de ideais democráticos e libertários (trecho E), atribuindo-lhe valoração positiva; como problema para governos e recurso promotor de ações criminosas, conferindo-lhe valoração negativa (trechos A; F). Aferimos, no entanto, que a valoração positiva para OD central ganha reforço pela construção da representação de outros dois OD (anonimato e internet).

Sendo assim, observamos que, embora o OD “anonimato na internet” ocupe posição relevante no texto, é possível verificar que o OD “anonimato” se mantém tão presente e relevante quanto o OD central da redação. O OD “anonimato” e suas representações – como recurso de resistência a governos autoritários e como possibilidade para liberdade de expressão (trechos B; D) – colaboram para reiterar a representação de valoração positiva construída para o OD tema da redação. A representação construída para o OD internet – como facilitadora de ações anônimas (trecho C) – também é fator de reforço para avaliar positivamente o OD central da redação.

É possível observar também que para construir tanto o OD central quanto os outros dois OD, o produtor recorre a dados do contexto ao fazer uso não só de sua bagagem sociocultural e de seus conhecimentos sobre fatos socioculturais e políticos (Inconfidência Mineira, Ditadura Militar no Brasil, Primavera Árabe), mas também de sua vivência e conhecimento sobre fatos que ocorrem na internet, nas redes sociais (ações criminosas, críticas ao governo).

Assim, ao recategorizar o OD “anonimato na internet”, auxiliado pelos outros dois OD – anonimato e internet –, podemos observar que o produtor do texto orienta argumentativamente seu texto, evidenciando ser favorável ao anonimato na internet e construindo sua defesa ao tema.

A análise realizada confirma que os processos referenciais laborados nessa redação contribuem para evidenciar o posicionamento favorável do produtor frente ao tema anonimato na internet e a orientar argumentativamente o texto de forma coerente à posição assumida, o que contribui para que a proposta seja atendida de maneira bem-sucedida.

Relativamente às sequências textuais descritivas, podemos destacar como, nessas sequências, os objetos de discurso, no caso, *internet e anonimato*, entram na composição das

categorias de designação e individuação, concorrendo desse modo para a construção de uma dada orientação argumentativa (Quadro 2):

Objeto de discurso

Designação (por nomeação)	Internet
Individuação	<p><u>por qualificação</u>: proporcionou maiores possibilidades para ações anônimas.</p> <p><u>por indicação temporal e qualificação</u>: Já em pleno século XXI, a internet serviu como mais uma ferramenta para ações anônimas, estas que sempre existiram.</p> <p><u>por qualificação</u>: O fato é que a internet apenas facilitou tais ações e promoveu um maior compartilhamento das mesmas.</p>

Objeto de discurso

Designação (por nomeação)	O anonimato
Individuação	representa uma das faces da liberdade de expressão seja ela qual for. E como disse o filósofo John Locke: “posso não concordar com uma palavra que falar, mas lutarei até a morte pelo direito de dizê-la”.

Objeto de discurso

Designação por tematização especificadora	Anonimato na história
Individuação	<p><u>por indicação espacial e exemplificativa</u>:</p> <p>No Brasil, por exemplo, a Inconfidência Mineira foi inicialmente, um movimento anônimo que lutava contra os desmandos vigentes na época.</p> <p>(No Brasil): A ditadura militar de 64 também contou com inúmeros artistas e intelectuais que por trás do anonimato de pseudônimos ou metáforas criticavam a repressão do governo, já que a censura era “claramente” aplicada.</p>

Objeto de discurso

Designação por tematização recategorizadora	Anonimato na internet o cyberanonimato
Individuação	<u>por consequencialismo:</u> (...) tornou-se claramente um problema já que muitas vezes eles são alvos. E embora o anonimato na internet seja também destrutivo por promover ações criminosas já que a internet promove a falsa impressão da falta de fiscalização e uma possível repreenda, ele não é a causa das ações destrutivas. Tão eficaz, movimentos que pararam o mundo, como a Primavera Árabe, usufruíram do anonimato da internet a fim de expandir seus ideais e engajar os demais a lutar pela democracia.

Como podemos observar, o modo pelo qual, nas sequências textuais descritivas, ocorrem a designação e a individuação dos objetos de discurso *internet* e *anonimato* aponta para a orientação argumentativa pretendida pelo autor.

Em se tratando da *internet*, as sequências descritivas, em sua expansão, apresentam esse referente como um meio dentre outros que possibilitam o anonimato, porém com maior potencialidade.

Por sua vez, quanto ao *anonimato*, a expansão das sequências descritivas assinala, do ponto de vista da individuação, o valor positivo embutido desse conceito na perspectiva do produtor do texto, pelo expediente de que lança mão: recorre ao dizer do filósofo John Locke sobre o anonimato como uma das faces da liberdade.

Quando ao referente *anonimato* é acrescentado o especificador *na história* e, designificativamente, passa a ser expandido como *anonimato na história*, as sequências descritivas se desenvolvem no plano da individuação por indicação espacial exemplificativa. Trata-se de exemplos extraídos da história do Brasil em que, para o produtor do texto, o traço do anonimato se fez notar, a saber: no início da Inconfidência Mineira e em ações de artistas e intelectuais contra a ditadura militar.

Dos referentes *internet* e *anominato* e destes para *anonimato na história* e *anonimato na internet* (ou *cyberanonimato*), nessa ordem, as operações realizadas pelo produtor, no âmbito da designação (por nomeação e por nomeação especificadora ou recategorizadora), respectivamente, são importantes sinalizações do raciocínio analítico do produtor do texto, que é expandido no plano da individuação na composição das sequências descritivas.

Argumentativamente, vai sendo construída, nas sequências descritivas em relação à *internet*, ao *anonimato* e ao *anominato na história*, uma orientação valorativamente positiva do autor quanto a esses referentes, posição que é reforçada quando, ao tratar do *anonimato na internet*, destaque é dado a aspectos positivos (por exemplo, em movimentos pela democracia, como o da Primavera Árabe), embora sem deixar de aludir a problemas disso decorrentes. Assim, no decorrer de todo o texto, podemos perceber que o produtor constrói por meio dos referentes, suas designações e individuações, uma valoração positiva, como comentamos e indicamos nos Quadros 1 e 2.

A análise aqui apresentada aponta a importância das sequências descritivas no texto, pois, como observamos, a expansão de cada um dos objetos descritos, por meio das sequências construídas, revela-se como argumento do texto, o que nos leva a constatar estreita consonância entre cada objeto descrito e a orientação argumentativa do texto.

No empreendimento analítico da redação de vestibular que nos serviu de exemplo, verificamos que as sequências textuais descritivas, observadas em termos organizacionais no tocante às categorias de designação e individuação, alinham-se e dão suporte ao processo de (re)categorização dos objetos de discurso construídos no texto, tanto em relação ao OD central, *anonimato na internet*, quanto aos outros OD, *internet*, *anonimato* e *anonimato na história*, explicitando o posicionamento do produtor do texto e a orientação argumentativa, em conformidade com essa posição assumida por ele.

Considerações finais

Respaldadas pela fundamentação teórica apresentada, assumimos que a construção de objetos de discurso por meio de sucessivas recategorizações tem suporte na elaboração de sequências textuais descritivas, viabilizando a exposição do posicionamento do produtor

frente a dado tema e orientando argumentativamente o texto, tendo em vista as determinações do gênero redação de vestibular e a produção de sentidos na escrita.

Acreditamos que disponibilizar aos estudantes as noções que envolvem esses dois níveis de análise de textos, a referenciação e as sequências descritivas que lhe dão o suporte – determinadas nas suas categorias de designação, definição e individuação – pode contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento de sua proficiência escritora, no período da escolarização básica, de modo a lhes abrir novos caminhos para agir e interagir pela linguagem, produzindo textos.

Além disso, o trabalho aqui apresentado nos permite vislumbrar uma aproximação dos atuais estudos da linguagem, *vis a vis* à ATD e a LT, de perspectiva sociocognitiva e interacional, à prática em sala de aula, possibilitando a criação de um apoio teórico-metodológico que torne mais satisfatórias as intervenções dos docentes nas produções escritas dos discentes, principalmente, em relação ao desenvolvimento de ideias em torno de um tema de forma articulada e à produção de sentidos em nível global. Acreditamos, assim, que ter em vista esses dois níveis de análise em relação aos textos de produtores ainda não proficientes aponta para a possibilidade de novas práticas de ensino e de aprendizagem da produção escrita.

Referências

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [2008].

BACHUR, S. A. de B. A. *Processos referenciais anafóricos em redações de vestibular: uma estratégia textual-discursiva*. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília, 1998. v. 2.

CABRAL, A. L. T.; MARQUESI, S. C.; SEARA, I. R. L'articulation entre le descriptif et les émotions dans l'argumentation en faveur de Dominique Strauss-Kahn. In: RABATEL, A.; MONTE, M.; RODRIGUES, M. G. S. (dirs.) *Comment les médias parlent des émotions: l'affaire Nafissatou Diallo contre Dominique Strauss-Kahn*. Limoges: Lambert-Lucas, 2015. p.307-323.

CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: UFC, 2011.

_____ et al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: _____; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____; PENNA, M. A. de O. Construção/reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 23-31, 2006.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística, fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006.

MARQUESI, S. C. *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 [1996].

_____. Sentenças textuais descritivas e suas funções nas sentenças judiciais. In: PINTO, R.; Cabral, A. L. T.; RODRIGUES, M. G. S. *Linguagem e direito: perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 113-128.

_____; RODRIGUES, M. G. S.; CABRAL, A. L. T. Sequências Textuais Descritivas e Responsabilidade Enunciativa: a orientação argumentativa em sentença judicial condenatória. In: ANDRADE, C. A. B.; MICHELETTI, G.; SEARA, I. R. (orgs.). *Memória, Discurso e Tecnologia*. São Paulo: Terracota, 2016, p. 237-253.

PILAR, J. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée. (org.) *Gêneros textuais*. Bauru: Edusc, 2002.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

Anexo⁶

[R 53]

Título: Anonimato: forma de expressão?

[1]

O progresso das tecnologias, adquirindo ao longo dos séculos, trouxe a internet e com ela o **controverso cyberanonimato**. Ou seja, **a internet** proporcionou maiores possibilidades para **ações anônimas**.

[2]

A história assistiu à diversas ocasiões em **que o anonimato** se fez necessário. No Brasil, por exemplo, a Inconfidência Mineira foi inicialmente, um movimento anônimo que lutava contra os desmandos vigentes na época. A ditadura militar de 64 também contou com inúmeros artistas e intelectuais que por trás do anonimato de pseudônimos ou metáforas criticavam a repressão do governo, já que a censura era “claramente” aplicada.

[3]

Já em pleno século XXI, **a internet** serviu como mais uma ferramenta para **ações anônimas**, estas que sempre existiram. O fato é que **a internet** apenas facilitou tais ações e promoveu um maior compartilhamento das mesmas. Tão eficaz, movimentos que pararam o mundo, como a Primavera Árabe, usufruíram **do anonimato da internet** a fim de expandir seus ideais e engajar os demais a lutar pela democracia.

[4]

Para os governos, **o cyberanonimato** tornou-se claramente um problema já que muitas vezes eles são alvos. E embora **o anonimato na internet** seja também destrutivo por promover ações criminosas já que a internet promove a falsa impressão da falta de fiscalização e uma possível repreensão, ele não é a causa das ações destrutivas. **O anonimato** representa uma das faces da liberdade de expressão seja ela qual for. E como disse o filósofo

⁶ As redações originais foram digitadas, de modo a facilitar a leitura e a análise. Após a digitação o material passou por cotejamento e revisão, a fim de garantir sua autenticidade.

John Locke: “posso não concordar com uma palavra que falar, mas lutarei até a morte pelo direito de dizê-la”.

O ENSINO MÉDIO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA QUE O ALUNO CONTINUE SEU APRENDIZADO: O ENEM E O VESTIBULAR

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer*
Rosiney Aparecida Lopes do Vale**

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio e do Ensino Integrado em Administração de Empresa e de Recursos Humanos de três escolas parceiras do PIBID (*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*). A partir de um questionário-diagnóstico, verificamos como a escola cumpre a determinação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) de preparar os estudantes para participarem da continuação de seus estudos, especificamente no que se refere à realização de duas práticas sociais distintas: o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o vestibular. O arcabouço teórico que fundamenta nossa definição de práticas sociais se pauta nos preceitos de Bakhtin (2003), e a proposta teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo norteia o processo de elaboração e implementação de sequências didáticas para o ensino dos gêneros textuais. Esses preceitos também sustentam nossas análises nesta pesquisa. Constatamos a necessidade de a escola observar as orientações das OCEMs e o desenvolvimento de competências para que o aluno prossiga seus estudos terminado o Ensino Médio.

Palavras-chave: PIBID. ENEM, Vestibular. Práticas sociais de linguagem.

Abstract: This paper aims to explore results of a research carried with senior high-school and integrated high-school students of three schools that are PIBID partners. From a diagnostic questionnaire, we sought to verify how these schools are fulfilling the Curriculum Guidelines for Secondary Education determinations to prepare students to take part in the continuation of their studies, specifically regarding their achievement in two distinct social practices: the ENEM and the college entrance examination. The theoretical framework that underlies our definition of social practices is based on the precepts of Bakhtin (2003), and the theoretical-methodological proposal of Sociodiscursive Interactionism guides the process of elaboration and implementation of didactic sequences for the teaching of these textual genres. Bakhtinian and ISD precepts also support our analysis of the results in this research. We verified the need for the school to observe the guidelines of the OCEMs and the development of competences so that the student continues his/her studies after high school.

Keywords: PIBID. ENEM. Vestibular. Social language practices.

Introdução

* Doutora em Estudos da Linguagem. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. marilucia@uenp.edu.br

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho. rosineyvale@uenp.edu.br

De acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASÍLIA, 2006), doravante OCEMs, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o Ensino Médio tem como finalidade proporcionar

[o] aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (BRASÍLIA, 2006, p. 7).

Pautados nessa concepção, iniciamos um projeto de ensino instituído pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ envolvendo a área de Letras/Português, buscando, primeiramente, alcançar os objetivos do referido programa, ou seja, trabalhar para o “[...] aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciaturas em escolas públicas da educação básica” (EDITAL 061/2013)².

Pode-se dizer que os estudantes dos cursos de licenciatura em Letras/Inglês e Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho, depois de inseridos em salas de aula da Educação Básica de duas cidades da região norte do Paraná, conforme determina o Programa, aprimoraram seu processo de formação docente a partir da construção e da implementação de sequências didáticas para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. Os alunos da Educação Básica também se beneficiaram com o projeto, uma vez que a eles foram direcionados materiais e atividades para o ensino e aprendizagem de dois gêneros textuais: redação direcionada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e redação do vestibular da UENP.

Ademais, o projeto supracitado, que atende às salas de aula do último ano do Ensino Médio e do Ensino Integrado, responde às OCEMs no que se refere, sobretudo, ao auxílio no desenvolvimento de competências para que o aluno continue seu aprendizado; no caso, seus estudos na educação superior. Além disso, compreende, ainda em consonância com as OCEMs, que o papel da disciplina de língua portuguesa no Ensino Médio é o de desenvolver, entre outros pontos, capacidades para que o estudante possa “[...] atuar, de forma ética e

¹ O PIBID é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), e nosso projeto integra do projeto institucional da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho, com vigência de 2014 a 2017.

² Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Editais_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 10/05/2017.

responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social” (BRASÍLIA, 2006, p. 19).

Assim, ensinar o aluno a participar de forma ativa e significativa do ENEM e do processo de um vestibular é criar condições para que ele compreenda as práticas sociais inseridas na vida escolar e acadêmica, a fim de que tenha maiores chances de continuar os estudos, terminado o Ensino Médio. Afinal, para ingressar em uma faculdade ou universidade, o estudante passa por processos de seleção, em particular, pelo processo do exame do ENEM ou por um vestibular. Dessa forma, nosso foco é contribuir na formação inicial de professores inseridos nesse projeto PIBID, com vistas a instrumentá-los, por meio da junção da teoria e da prática, a atuarem no sentido de fomentar no seu público alvo a participação crítica e criativa na sociedade e, nesse caso, em especial, das referidas práticas sociais mencionadas, e preparar os último-anistas da Educação Básica para sua continuação nos estudos.

O arcabouço teórico que fundamenta nossa definição de práticas sociais se pauta nos preceitos de Bakhtin (2003) e a proposta teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) norteia o processo de elaboração e implementação de sequências didáticas para o ensino dos referidos gêneros textuais. Esses preceitos bakhtinianos e do ISD também sustentam nossas análises nesta pesquisa.

A primeira ação do projeto no ano letivo foi fazer um diagnóstico, a fim de compreender o que os alunos atendidos pelo PIBID já sabem, o que precisam saber e o que precisam aprimorar sobre o ENEM e sobre a participação deles em vestibular. Para isso, no primeiro dia de atuação do projeto nas salas de aula, foi aplicado aos alunos um questionário, o qual é o objeto de análise neste artigo. Assim, este texto tem como objetivo investigar se a escola está cumprindo a determinação das OCEMs de preparar os alunos para participarem da continuação dos estudos, especificamente, no que se refere à realização de duas práticas sociais distintas: o ENEM e o vestibular.

Práticas sociais e gêneros textuais

De acordo com Hanks (2008), a partir de estudos sobre a definição de gêneros do discurso e de práticas sociais realizados por Bakhtin, “[...] os gêneros são elementos historicamente específicos da prática social, cujos traços definidores os vinculam a atos comunicativos situados” (HANKS, 2008, p. 64). Assim, um gênero nasce, molda-se,

representa, concretiza uma prática social que, por sua vez, está inserida em uma situação comunicativa.

Para Bakhtin (2003), as situações comunicativas, denominadas de esferas sociais ou campos da atividade humana, são infinitas, e delas participa o homem por meio da utilização da linguagem. Como exemplo, podemos citar a esfera escolar, a familiar, a jurídica, a comercial, a acadêmica, entre outras. Dessas situações participa o homem realizando atos ou ações comunicativas, o que Bakhtin (2003) chama de atividade humana.

Dentro da esfera acadêmica, um dos participantes, o estudante, realiza práticas como ler e produzir textos, responder à chamada de classe e desenvolver pesquisas. E para iniciar o processo de entrada nessa esfera, esse aluno deve participar das práticas sociais do ENEM e/ou do vestibular. Nelas, ele passa a desempenhar o papel social de candidato a uma vaga no ensino superior e precisa produzir gêneros específicos como, por exemplo, respostas às perguntas que formam as provas dos dois exames em questão e as redações. No caso o ENEM, a redação se configura como um texto dissertativo-argumentativo e, no vestibular da UENP, deve ser um artigo de opinião.

Importante destacar que consideramos essas redações como gêneros distintos, pois mesmo participando da mesma situação comunicativa, emergem e refletem práticas sociais distintas e, por esse motivo, os textos se estruturam linguístico-discursivamente de forma diferente. Tal diferenciação na estruturação dos gêneros é apontada nos estudos de Bakhtin (2003), para quem os

[...] enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (p. 261).

No presente caso, as especificidades podem ser apontadas da seguinte forma: mesmo o ENEM e o vestibular sendo exames admissionais, são atividades diversas, uma vez que exigem ações diferenciadas de seus participantes. O primeiro é elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e visa, com os resultados do exame, ter parâmetros de referência “para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; [...] o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira” (EDITAL n.13, 2017, p. 47)³ e possibilitar aos alunos/participantes:

³ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2017/edital_enem_2017.pdf. Acesso em: 10/04/2017.

1.8.3 a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas Instituições Federais de Educação Superior;

1.8.4 o acesso a programas governamentais de financiamento ou o apoio ao estudante da educação superior;

1.8.5 a sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho. (EDITAL 13, 2017, p. 47).

Logo, as notas/resultados da prova possibilitam ao participante diferentes ações. No caso do vestibular da UENP, conforme determina o Edital 40/2016, o resultado do processo seletivo dá direito ao participante a ingressar única e exclusivamente em um dos cursos oferecidos especificamente por essa instituição.

Em decorrência desse primeiro ponto de diferenciação, o conteúdo programático das duas provas se distingue. No caso do vestibular da universidade, a determinação é a de que

Art.13 O conteúdo programático das provas tomará por referência a Base Nacional Comum do Ensino Médio do MEC e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, seguindo os programas constantes do Anexo I deste Edital para as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira/Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Parágrafo único - Das questões envolvendo conhecimentos sobre História e Geografia, 20% (vinte por cento) abordarão temas relativos ao Estado do Paraná, em cumprimento à Lei Estadual nº 15.918/08. (EDITAL 40/2016 –UENP)⁴.

Portanto, o participante, seja de qualquer estado de origem, deve ter conhecimentos sobre a história e a geografia específicos do estado do Paraná. No caso do ENEM, o conteúdo programático é estabelecido por uma Matriz de Referência bem mais abrangente, que não prescreve conteúdos tão específicos: propõe avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante os anos de escolarização, sobretudo, no Ensino Médio, os quais se relacionam aos componentes curriculares, conforme expõe o Edital n.13/2017 do ENEM 2017:

8.3 As 4 (quatro) provas objetivas e a redação avaliarão as seguintes áreas de conhecimento do Ensino Médio e os respectivos componentes curriculares:

Áreas de conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e redação	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia
Matemática e suas	Matemática

⁴ Disponível em: http://vestibular.uenp.edu.br/2017/site/docs/edital_40-2016_vestibular_uenp_2017.pdf. Acesso em: 10/04/2017.

Tecnologias

Também os gêneros solicitados como redação são distintos nos dois processos, como posto. Neles, os participantes têm ainda que seguir algumas outras regras na organização conceitual e linguístico-discursiva das redações. O edital do vestibular da UENP explicita que “[...] os candidatos que não obedecerem à proposta da produção quanto ao gênero textual, tema e número de linhas (mínimo de 20 e máximo de 30 linhas) serão penalizados na correção do texto” (EDITAL 40/2016). Logo, a desobediência às referidas questões não implica zerar a nota, mas a penalização. Já o edital do ENEM determina que

14.9 Será atribuída nota 0 (zero) à redação:

14.9.1 que não atenda à proposta solicitada ou que possua outra estrutura textual que não seja a estrutura dissertativo-argumentativa, o que configurará "Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa";

14.9.2 que não apresente texto escrito na Folha de Redação, que será considerada "Em Branco";

14.9.3 que apresente até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo, que configurará "Texto insuficiente";

14.9.3.1 as linhas com cópia dos textos motivadores apresentados no Caderno de Questões serão desconsideradas para efeito de correção e de contagem do mínimo de linhas.

14.9.4 que apresente impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, bem como que desrespeite os direitos humanos, que será considerada "Anulada"; e

14.9.5 que apresente parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto, que será considerada "Anulada". (EDITAL 13/2017)

Tal configuração institui parâmetros específicos para as condições de produção e para a organização da infraestrutura textual das redações, pois, de acordo com Bakhtin (2003), todo enunciado reflete as condições, as finalidades do campo da atividade humana da qual participa. Ainda conforme Bakhtin/Volochinov (1999), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*” (p. 116- grifo do autor).

Também para Bronckart (2009), os textos “estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (ibid., p. 72). Por esse motivo, defende que existem modos de fazer textos ou diferentes espécies de textos, os quais materializam-se em gêneros que são, portanto, designados de gêneros textuais. Sob esse aspecto, compreendemos que as maiores diferenças das duas redações se estabelecem na organização da infraestrutura textual. Contudo, existem pontos nas condições de produção que podem ser indicados.

Prescreve o caderno de provas do vestibular 2016: “[...] produza um artigo de opinião, assumindo o papel social de um leitor de jornal que intenciona publicar seu ponto de vista em

relação à questão: [...]”. Assim, o candidato deve assumir ou simular, na produção da redação do vestibular, um papel social (BRONCKART, 2009) bem específico, diferente de ser apenas um candidato à vaga no ensino superior. Já na produção da redação do ENEM, não há necessidade de simulação de autoridade para legitimar a autoria do texto.

No que se refere às convergências entre os dois gêneros em aspectos que formam as condições de produção sobre o destinatário dos textos, assegura Bakhtin/Volochinov (2006) que

[a] *palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos” (p. 116- grifo do autor).

Nas duas práticas sociais, os destinatários são específicos: professores de língua portuguesa, contratados pelos exames para avaliarem os textos, de acordo com o normatizado nos editais. Logo, o candidato deve organizar seu texto, o emprego do léxico, da variante linguística, entre outros pontos, considerando os referidos destinatários, os quais são seus interlocutores reais. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2006), “[...] não pode haver interlocutor abstrato” em uma interação verbal, uma vez que a “[...] enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (ibid., p. 116).

Nas duas práticas o momento de produção, que é a extensão de tempo no qual o texto é produzido (BRONCKART, 2009), influencia diretamente na elaboração do mesmo. Em ambos os casos o candidato tem um tempo limitado para a construção da redação. O que também ocorre com relação ao lugar de produção: o texto só pode ser produzido em lugar determinado pelo executor do exame.

No que se refere ao tema das redações, tanto no ENEM como no vestibular, esse só é conhecido pelo candidato no exato momento da prova. Comumente, ele envolve questões polêmicas e controversas para a sociedade, exigindo, assim, que o autor da redação se posicione sobre o assunto e defenda seu ponto de vista com a articulação de argumentos.

Quanto aos elementos/especificidades que compõem a infraestrutura textual (BRONCKART, 2009) das redações, ou a construção composicional e o estilo que formam os enunciados (BAKHTIN, 2003), estão: plano geral, tipos de discurso, tipos de sequência, mecanismos textuais e mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2009). Nesse contexto, nosso interesse foi identificar os pontos diferentes na organização desses elementos na redação do ENEM da do vestibular, uma vez que os dois gêneros são formados, de modo

sintético, pelo tipo de discurso interativo, que se caracteriza pelo uso da primeira pessoa do singular ou plural, ou a impessoalidade; predominância da sequência argumentativa; emprego de conjunções para a articulação dos argumentos; referências a autoridades, pensadores, filósofos, a fim dar força argumentativa ao ponto de vista exposto; linguagem formal; e não pode receber nenhum sinal de identificação: nome, rubrica, entre outros.

A diferença mais significativa pode ser apontada no plano geral: para a redação do ENEM, a cartilha do participante (2016) não menciona a obrigatoriedade na apresentação de título; institui que o texto seja em prosa, defenda uma tese a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos e tenha, por fim, uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto (BRASÍLIA, 2016).

Já o Edital 40/2016 da UENP define a obrigatoriedade do título, visto que se não apresentado o texto perde nota na avaliação da banca, e solicita como redação a produção de um artigo de opinião, que se estrutura, segundo Boff, Köche e Marinello (2009), da seguinte forma: situação-problema, discussão e solução-avaliação. A situação-problema é apresentada logo no início do texto e corresponde à exposição do ponto de vista do autor sobre o tema; a etapa da discussão acontece nos parágrafos de desenvolvimento e expõe os argumentos a respeito da opinião dada; a solução-avaliação é o momento da conclusão, em que se pode dar uma resposta a uma questão apresentada na introdução e, se for o caso, reafirmar a posição assumida ou expor uma apreciação do assunto abordado. Portanto, em um artigo de opinião, o autor não precisa, necessariamente, como ocorre no texto do ENEM, apresentar uma proposta de intervenção.

Do apresentado até o momento, destacamos a importância do papel da escola em transpor para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula as orientações das OCEMs (BRASÍLIA, 2006), tanto porque, segundo o documento,

[...] o processo de desenvolvimento do sujeito está imbricado em seu processo de socialização. Dito de outro modo, é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (2006, p. 24).

A esse respeito, entendemos a preparação do aluno para participar dos dois exames e para produzir as referidas redações como um trabalho voltado às práticas sociais nas quais o

funcionamento da língua e o modo de manifestar a linguagem acontecem de maneiras específicas e diferenciadas.

Os concluintes do Ensino Médio e a preparação escolar para o ENEM e para o vestibular

Atuante nas escolas da educação básica desde 2014, nosso projeto PIBID, como exposto, no início de cada ano letivo, aplica um questionário-diagnóstico aos alunos atendidos. Com isso, a equipe tem elementos concretos para compreender quais as necessidades dos discentes para que eles possam atuar de forma adequada e significativa no ENEM e no vestibular da UENP, bem como para preparar o trabalho pedagógico e materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula. No ano de 2017, o diagnóstico buscou também ser ferramenta para investigação de como a escola está cumprindo a determinação das OCEMs de preparar os alunos para participarem das duas práticas sociais em questão.

O questionário foi oferecido e respondido por 110 alunos de quatro salas do terceiro ano do Ensino Médio e do Ensino Integrado em Administração de Empresa e de Recursos Humanos, de três escolas das cidades de Jacarezinho e de Santo Antônio da Platina, no Paraná, parceiras do projeto em abril de 2017, após duas semanas da publicação do edital de abertura de inscrições, orientações e explicações para a execução do ENEM 2017 pelo MEC/INEP.

Ele é composto de questões objetivas e dissertativas que tratam de investigar a participação do aluno no ENEM e em vestibulares e suas práticas de leitura e de escrita. Procedemos à análise das respostas que estão diretamente relacionadas ao objetivo de pesquisa delimitado para este artigo.

Primeira questão: “1) Você participará do ENEM 2017?” Dos 110 alunos consultados, 102 (92%) responderam que sim e apenas 8 (8%) deles não participariam; desses 8, 5 marcaram como motivo a opção: “não tenho interesse em cursar uma universidade”; 1: “desconheço para que serve o ENEM”; 2 não indicaram nenhum motivo.

Dos 102 alunos que participarão do ENEM 2017, 87 indicam que pretendem usar a nota para ingressar em uma universidade; 24 pretendem fazer vestibular e querem testar os conhecimentos com o resultado do ENEM; e 1 afirmou que vai fazer por indicação da escola. Números que se conciliam às respostas à questão: “5) Mesmo que você não vá participar do

ENEM 2017, você tem interesse em ingressar em uma universidade?”. 102 alunos (92%), do total dos 110 respondentes, indicam que sim, citando diversos cursos, como: Educação Física, Direito, Odontologia, Psicologia, Medicina, Fisioterapia, Pedagogia, entre outros. Apenas 8 respondentes assinalaram que não têm interesse em continuar os estudos, sem apresentação de motivos. Assim, entendemos que *a priori* as escolas das quais participam os alunos pesquisados estão cumprindo as orientações das OCMs (BRASÍLIA, 2006), na conscientização do discente para a continuação dos estudos no ensino superior. E que essas escolas estão tomando a prática social do ENEM e do vestibular como objeto de ensino. Os alunos demonstram, nas primeiras respostas do questionário, ter conhecimento da função social dos dois exames.

Contudo, quando questionados: “4) Você já está se preparando para participar do ENEM?” 61 alunos (55% dos 102), afirmaram que sim, e 49 deles (45%) revelaram que não. Dados que nos levam à interpretação de que quase a metade dos alunos, embora saiba que os dois exames são portas de entrada para o ensino superior, não consideram que o ENEM avalia os conhecimentos adquiridos por eles durante todo o período de escolaridade; sobretudo, nos componentes curriculares das quatro grandes áreas de conhecimento que formam o Ensino Médio (EDITAL n.13/2007). Ou seja, a finalidade do ENEM, o que ocorre também com o vestibular, não é avaliar se o aluno tem conhecimentos em conteúdos ensinados pela escola para a realização do exame.

Evidentemente, existe uma cultura escolar no Brasil de que na preparação para uma prova é preciso que o discente reveja os conteúdos, organize horários de estudo para ampliação de seus conhecimentos. Mas o fato de quase a metade dos alunos, de uma amostra de 4 salas de aula de 3 diferentes escolas e 2 cidades, afirmar não se sentir preparado pode não corresponder à questão de estudos de revisão, e sim de que as ações e as operações de linguagem que formam as condições específicas e as finalidades dos exames enquanto práticas sociais que acontecem em uma situação de comunicação muito específica (BAKHTIN, 2003; HANKS, 2008; BRONCKART, 2009) estejam sendo abordados na escola.

No que se refere às respostas às perguntas: “14) Você sabe qual é o gênero textual exigido como redação pelo vestibular da UENP?”, 87 alunos (79%) responderam que não, e dos 23 (21%) que responderam sim, nenhum apresentou qual seria então o referido gênero. Sobre a questão: “9) Você se sente preparado para produzir a redação do ENEM?”, dos 110 alunos, apenas 18 deles (16%) afirmaram que sim, com respostas como: “pois já estou estudando sobre já algum tempo”; “eu procuro prestar atenção na aula e buscar

conhecimentos sobre o assunto”; quanto aos outros 92 respondentes (84% dos 110 totais): 25 deles apenas assinalam que não se sentem preparados para produzirem a redação, sem apresentação de justificativas; e os outros 67, que também assinalaram opção “não”, expõem explicações abertas como: “tenho pouca prática”; “não tenho experiência com redação”; “porque ainda não sei fazer redação”; “não faço a mínima ideia de como produzir uma redação”; “porque ainda não conheço a formatação exigida pelo ENEM”.

Essas respostas demonstram que o texto dissertativo-argumentativo não é reconhecido pelos alunos como um conteúdo presente em sala de aula; como um texto que eles escrevem frequentemente na escola; como um conteúdo em que as operações de linguagem necessárias para sua construção são tomados como ensino e aprendizagem frequentemente ou recentemente em sala de aula. Interpretação que se confirma com as respostas às questões 10, 12 e 13.

As questões 10 e 12 tratam dos aspectos que formam a infraestrutura textual (BRONCKART, 2009) da redação do ENEM, elementos que formam o estilo e a construção composicional das redações (BAKHTIN, 2003). “10) Você sabe quem são as pessoas que corrigem as redações do ENEM?”: 6 alunos (5%) responderam que sim, 104 (95% dos respondentes) declararam que não têm conhecimento de quem é o destinatário dos textos produzidos no exame. Assim, o aluno tem para o seu texto um interlocutor abstrato, o qual segundo Bakhtin/Volochinov (2006) não deveria existir no processo comunicativo, pois a palavra é sempre a ponte de interação entre dois indivíduos.

Questão: “12) Você conhece a formatação exigida pelo ENEM para a construção da redação do ENEM?” 80 alunos (72% de 110) afirma que não; e 30 alunos (28%) respondem que sim; contudo, 3 respostas desse conjunto expõem que: “é um artigo de opinião”. O artigo de opinião é o gênero solicitado no vestibular da UENP e, conforme Boff, Köche e Marinello (2009), tem características próprias, diferentes da redação do ENEM, conforme apresentamos na seção anterior deste artigo.

Dessa forma, as operações de linguagem que formam o gênero redação do ENEM não são tomadas como objeto de ensino escolar ou não foram apreendidos pela maioria dos alunos respondentes de nossa pesquisa, o que revelaria a necessidade de um trabalho mais intenso ou diferenciado do que é realizado em sala de aula. Confirma, ainda, que as especificidades, os elementos contextuais, discursivos e linguísticos que formam a redação do exame podem não ser conteúdos abordados em sala de aula. No mesmo sentido, quanto à redação do vestibular da UENP, as respostas à questão: “13) Com os conhecimentos que você tem até hoje, você

escreveria o mesmo texto (caso o tema fosse o mesmo) na redação do ENEM e na redação do vestibular da UENP?”, somente 2 alunos (2% de 110) responderam que “não, porque tem diferença de um texto para o outro”; e “não, são tipos de redação diferentes”. A maioria, 108 respostas (98%), revela não conhecer as especificidades de cada um dos textos, ora apenas indicando a opção sim, que produziriam o mesmo texto como redação do ENEM e como a do vestibular, ora expondo explicações como: “se na minha opinião, se meu texto for bom, escreveria sim”; “ficaria mais fácil porque eu já saberia o tema”.

Contudo, quando perguntamos: “26) Quais os tipos de texto que você geralmente escreve na escola?”, uma parte significativa dos alunos fizeram referência ao gênero dissertação; 11 alunos (10%) não apresentaram nenhuma resposta para a questão, outros 6 (6%) declaram que: “a gente não escreve muitos textos na escola”; “nenhum”; “difícilmente tem textos”; “raramente tem textos”; 6 deles declaram produzir “textos literários”, isto é, os alunos referenciam a esfera da qual pertencem alguns gêneros, mas não os gêneros que se vinculam a ela (BAKHTIM, 2003) (como: fábula, poema, narrativas de terror, contos, memórias, entre outros gêneros que estão inseridos na esfera literária). Junto a esses 6 alunos, somamos outros 8 que indicam escreverem na escola: “narrativo”; “texto informativo”; “textos das matérias”, fazendo referência, respectivamente: à sequência tipológica da narração (sequência predominante nos gêneros da esfera literária, conforme Bronckart (2009), a função sócio-comunicativa de determinados gêneros: informar (por exemplo, de uma forma mais ampla: a notícia, a reportagem, o manual de instrução, entre outros); às práticas tradicionais escolares: preencher atividades, cumprir obrigações escrevendo textos solicitados pelas diferentes matérias escolares.

Mas, o conjunto maior de resposta à questão 26 se dividiu em dois grupos: um grupo, 33 alunos (30%), apresenta como respostas: “crônicas e resumos”. Provavelmente, esses gêneros estavam sendo estudados na escola no momento da execução de nossa pesquisa, uma vez que os 33 respondentes são discentes do Colégio da cidade de Santo Antônio da Platina. Ou seja, a maioria dos alunos de uma mesma escola produziu exatamente a mesma resposta. Mesmo assim, a situação não pode ser considerada negativa, visto que depreendemos das respostas que a professora da escola em questão tem uma perspectiva de trabalho que se concilia as orientações das OCEMs, pois toma os gêneros discursivos/textuais como eixo organizar do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Situação que se estende ao processo pelo qual estão inseridos outros 45 alunos (40%), os quais afirmam que

escrevem “dissertações” na escola. Logo, um percentual significativo dos respondentes faz menção ao texto solicitado como redação do ENEM.

Considerações finais

No processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, faz-se necessário que escola observe as orientações das OCEMs (BRASÍLIA, 2006), uma vez que o referido documento destaca a importância de fazer com que o sujeito apreenda e aprenda as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem, e que tenha consciência da complexidade que permeia as diferentes situações comunicativas, de modo que, proficiente na sua língua materna, possa responder adequadamente às demandas sociais nas quais estiver envolvido.

Em se tratando de demandas escolares e tendo em vista sua preparação para participar do ENEM e do Vestibular, práticas sociais nas quais o uso da língua e o modo de manifestar a linguagem acontecem de maneiras específicas e diferenciadas, o trabalho do professor volta-se para o desenvolvimento de competências para que o aluno continue seu aprendizado, prosseguindo nos estudos após o término do Ensino Médio.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009.

BRASÍLIA. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. v. 1, 2016.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. Organização de Anna Christina Bentes, Renato C. Rezende,

Marco Antônio Rosa Machado. Tradução de Anna Christina Bentes et al. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. 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, p. 19-36.

ANÁLISE DO CADERNO VIRTUAL *PONTOS DE VISTA DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO*

Gabriela Moch Schmidt*

Juliana Roquete Schoffen**

Resumo: Este artigo analisa o Caderno Virtual *Pontos de Vista*, material elaborado pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, que apresenta uma sequência didática para o ensino do gênero artigo de opinião. Enfocamos, na análise do Caderno, a forma como a Olimpíada aborda o gênero artigo de opinião, a relação entre a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a sequência didática apresentada e o modo como o tema da avaliação é desenvolvido. Ao longo do trabalho, levantamos algumas problematizações e apontamos caminhos possíveis para um aprimoramento do Caderno, com o objetivo de contribuir com o trabalho da Olimpíada, projeto tão importante para o ensino de escrita e leitura na rede pública de ensino.

Palavras-Chave: Olimpíada de Língua Portuguesa. Artigo de Opinião. Sequência Didática. Avaliação.

Abstract: This article analyzes Carderno Virtual *Pontos de Vista*, prepared by Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, which presents a didactic sequence for teaching essay. The analysis focused on the way essay genre is addressed, the correspondence between Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004)'s proposal and the didactic sequence presented, and the way the concept of assessment is developed. Throughout the analysis, we raised some problematizations and pointed out possible improvements for the material, with the objective of contributing to the development of Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, an important project for teaching writing and reading in Brazilian public schools.

Keywords: Olimpíada de Língua Portuguesa. Essay. Didactic Sequence. Assessment.

Introdução

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF) é uma iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Tendo em vista que “o domínio da língua portuguesa e a capacidade de expressão por meio da leitura e da escrita são fundamentais para o exercício da cidadania” (ESCREVENDO, 2015), a OLPEF realiza ações para formação de professores, visando à melhoria do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.

* Mestranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. gabriela.moch@gmail.com

** Doutora em Linguística Aplicada. Professora no Instituto de Letras da UFRGS. julianaschoffen@gmail.com

Entre as principais ações da OLPEF, há um concurso realizado a cada dois anos que premia os melhores textos de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental (EF) ao terceiro ano do Ensino Médio (EM) da rede pública de ensino. São quatro categorias premiadas, correspondentes a quatro gêneros textuais¹, os quais devem ser trabalhados pelos professores nos seus respectivos anos escolares: *poema*, para 5º e 6º anos do EF; *memórias literárias*, para 7º e 8º anos do EF; *crônica*, para 9º ano do EF e 1º ano do EM; e *artigo de opinião*, para 2º e 3º anos do EM.

A fim de melhorar o ensino de leitura e escrita, um dos objetivos do concurso é estimular o ensino de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa da rede pública, fazendo com que os professores desenvolvam oficinas para que os alunos produzam textos que concorrerão na Olimpíada. Os textos dos alunos passam por uma série de avaliações de diferentes Comissões Julgadoras em diferentes etapas até chegarem à final. Os alunos vencedores e seus professores recebem medalhas, notebooks e impressoras e suas escolas ganham diversos materiais didáticos, além de os semifinalistas, finalistas e seus professores terem suas viagens custeadas pelo programa para participarem das etapas semifinal e final.

O concurso, no entanto, é apenas uma das fases do projeto da OLPEF. A página oficial da Olimpíada, disponível em <www.escrevendoofuturo.org.br>, é um ambiente virtual direcionado a professores e demais profissionais envolvidos com ensino de Língua Portuguesa que desejam continuar sua formação, refletindo sobre o ensino, atualizando-se teoricamente, conhecendo relatos de boas práticas, revendo seus processos de ensino de leitura e escrita, de avaliação etc.

A principal ferramenta de ensino de escrita proposta pela OLPEF é a sequência didática, que consiste em um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Neste artigo, analisamos a proposta de sequência didática da Olimpíada de Língua Portuguesa para o estudo do gênero artigo de opinião, contida no Caderno Virtual *Pontos de Vista*, direcionado aos segundo e terceiro anos do EM. Há ainda outros três Cadernos: *Poetas da escola*, que leva o aluno a escrever um poema; *Se bem me lembro...*, que leva o aluno a escrever memórias literárias; *A ocasião faz o escritor*, que leva o aluno a escrever uma crônica. Os Cadernos são materiais didáticos que têm a finalidade de orientar o professor na realização de uma sequência didática para o ensino de cada um dos gêneros selecionados pelo concurso. Para orientar as produções dos alunos

¹ Neste artigo, não trataremos da oposição entre os termos *gênero discursivo* e *gênero textual*. Tendo em vista que a OLPEF utiliza o termo *gênero textual* em seus materiais, esse é o termo que utilizaremos neste artigo.

dentro de uma questão centralizadora, a OLPEF adotou o tema *O lugar onde vivo* nos quatro Cadernos.

As Sequências Didáticas

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. As sequências didáticas, segundo os autores, têm o objetivo de “preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar” (ibid., p. 110).

Para os autores, em relação à seleção dos gêneros ensináveis, devem-se priorizar os gêneros que os alunos não dominam ou dominam de maneira insuficiente. Isso implica escolher gêneros da esfera pública em detrimento dos gêneros da esfera privada. A sequência se divide em quatro etapas: *apresentação da situação*, *produção inicial*, *módulos* e *produção final*, conforme esquema proposto pelos autores:

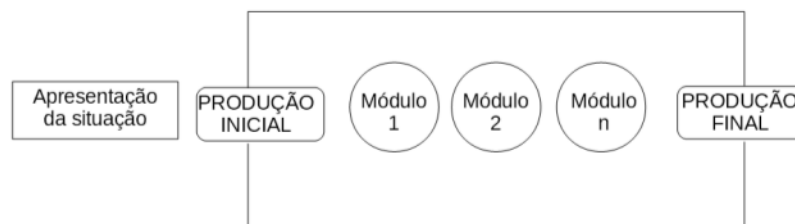


Figura 1 – Esquema da Sequência Didática

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83

A *apresentação da situação*, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o momento no qual se estabelecem os objetivos do projeto. Ademais, é feita a preparação para a produção inicial. A preparação consiste em uma provocação para acercar o aluno do gênero estruturante; o aluno deve compreender quais são os propósitos do gênero estudado, quem fala, para quem se fala, em quais esferas da atividade humana etc.

Após a provocação inicial, os alunos devem realizar sua *primeira produção*. Nessa etapa, os estudantes “revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 101). A produção inicial tem a finalidade de examinar em que ponto estão os alunos e quais são suas dificuldades em relação ao gênero trabalhado.

A primeira produção é o primeiro lugar de aprendizagem da sequência, portanto, sua avaliação não deve ser somativa, mas diagnóstica. A avaliação diagnóstica permite ao professor “refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

A partir do diagnóstico dos textos dos alunos, o professor deve preparar um plano de aulas, no qual trata “de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.103). Esta etapa, chamada de *módulos*, tem o objetivo de preparar os alunos para a produção final. Para isso, é necessário propor diferentes atividades e tarefas de leitura e produção oral e escrita, “dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

Tendo em vista a preparação para a produção final, primeiramente é preciso, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que o aluno aprenda a construir uma representação da situação de comunicação. O aluno precisa ter em mente de maneira muito clara quem é o interlocutor do texto, qual a sua posição como autor do texto, qual a finalidade de se produzir tal texto e qual o gênero visado. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105) propõem ainda atividades de observação e análise de textos “para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual” e tarefas simplificadas de produção de textos, que são exercícios que permitem ao aluno “descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente [...]. O aluno pode, então, concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto”. Além disso, é importante que o aluno leia diferentes textos do gênero focalizado, visto que o contato com esses textos de referência permite a apreensão das funções e das características de tal gênero.

A última etapa, a *produção final*, “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

O trabalho com avaliação no âmbito das Sequências Didáticas

Como visto, os autores genebrinos propõem dois momentos de avaliação na sequência didática: na primeira produção, deve ser realizada apenas uma avaliação diagnóstica; na produção final, o professor pode fazer a avaliação somativa. Caso o professor opte por ou precise fazer uma avaliação somativa por demanda da escola, é importante que os critérios

avaliativos sejam claros para o aluno e coerentes com os objetivos da sequência didática. Para os autores, uma maneira de tornar a avaliação mais objetiva se dá pelo uso da grade avaliação.

Ao mesmo tempo, a grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornadas a pontos mal assimilados. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 107)

A grade de avaliação, portanto, pode servir como um panorama para o professor do trabalho realizado em sala de aula.

Uma avaliação somativa assentada em critérios claros e coerentes é mais objetiva, porém Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107) ressaltam que “em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou grades”. A avaliação é um momento de comunicação. Perceber isso é fundamental para que as atitudes do professor tenham um caráter mais humanista.

Ainda que se faça a avaliação somativa, “avaliar não é punir, nem classificar. A avaliação é modo de aprender e oportunizar aprendizagens”, afirmam Simões et al. (2012, p. 159). A avaliação não tem um fim em si, por isso, a importância de que o professor realize avaliações diagnósticas de seus grupos. As autoras afirmam ainda que devemos ver

a avaliação como atividade processual, contínua e sinalizadora de que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada por todos na sala de aula. Ela é realizada constantemente, para prover um acúmulo de informações que permitam ao grupo e a cada um redirecionar suas ações para preservar o funcionamento da turma como uma comunidade colaborativa de aprendizagem. (ibid., 2012, p. 127)

Outro aspecto da avaliação diz respeito às tarefas de reescrita e à revisão dos textos dos alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esclarecem que, na escrita, a produção de um texto e o produto final são separados. Antes de o texto ser entregue a seu destinatário, o escritor pode considerá-lo um objeto a ser revisto, refeito, ou até mesmo descartado. Para os autores, considerar o texto um objeto provisório a ser retrabalhado é uma questão essencial do ensino de escrita.

Simões et al. (2012) afirmam que a reescrita é um processo comum na vida daqueles que escrevem e, por ser inerente ao processo de escrever, deve ser incorporada à rotina escolar. Além disso, a autora destaca que reescrita não pode ser confundida com revisão final, uma vez que “a reescrita diz respeito ao resultado de uma leitura conceitual do texto” (SIMÕES et al., 2012, p. 178).

Assim, avaliar um texto não é apenas corrigi-lo, mas também posicionar-se como leitor. Conforme Simões et al. (2012, p. 202), “não é possível ensinar a produzir textos apenas exigindo que o aluno preencha páginas que serão corrigidas, não havendo jamais uma leitura significativa daquilo que o aluno produziu”. Simões e Farias (2013, p. 32) apontam que olhar o texto do aluno apenas com o intuito de corrigi-lo “torna difícil aos alunos irem reafirmando, ao escrever, a natureza de diálogo inerente a todo o uso da linguagem”.

Visto que “o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 112), os autores suíços propõem que a escrita seja “corrigida” apenas no final. Embora os autores reconheçam a importância de se revisar um texto que será lido por outros, a ortografia, a “higienização” de um texto, é um problema de escrita que deve ser trabalhado somente no fim da sequência, depois do aperfeiçoamento dos outros níveis textuais. Isso evita, por exemplo, que o aluno se sobrecarregue com correção de passagens que podem vir a ser suprimidas no decorrer das reescritas e permite que os esforços se centrem em problemas textuais mais relevantes.

O gênero artigo de opinião

Tendo em vista que o Caderno Virtual *Pontos de Vista* se centra no ensino do artigo de opinião, nesta seção, apresentaremos alguns apontamentos de Rodrigues (2005) sobre este gênero. Para a autora (ibid., p. 171), o artigo de opinião² é um gênero jornalístico que “historicamente tem seu horizonte temático e axiológico orientado para a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística. É um dos gêneros onde os participantes da interação reconhecem e assumem esse trabalho”.

O artigo constitui-se na esfera jornalística. Rodrigues aponta que os gêneros desse campo de atividade humana compartilham algumas características: “a interação autor/leitor não acontece no mesmo espaço e tempo físicos; também não ocorre ‘de pessoa a pessoa’, mas é mediada ideologicamente pela esfera do jornalismo (...) que ‘regulamenta’ as diferenças nesse espaço, ‘filtra’, ‘interpreta’ (impõe um acento de valor) e põe em evidências os fatos, acontecimentos, saberes, opiniões etc” (ibid., p. 170-171).

Quanto à sua interlocução, os estudos da autora apontam que os artigos são escritos principalmente para as classes A e B. Quem os escreve não é uma “pessoa física (empírica), mas uma posição de autoria inscrita no próprio gênero” (ibid., p. 171). Os articulistas são sobretudo da esfera política e das esferas da indústria, do comércio e da administração,

² Rodrigues (2005) opta pelo termo *artigo* e aponta que há outros sinônimos: *texto jornalístico* e *artigo assinado*. Neste trabalho, usamos *artigo de opinião* por ser o termo adotado pela OLPEF.

geralmente ocupantes de cargos de poder; há também articulistas da esfera científica de algumas áreas sociais, como a economia, sociologia, história; das esferas religiosa, jornalística, artística e jurídica. A autoria desse gênero, desse modo, está relacionada à noção de notoriedade social, profissional e midiática, a qual confere credibilidade ao discurso do formador de opinião.

Conforme Rodrigues (2005), as temáticas dos artigos estão ligadas a acontecimentos da atualidade. O articulista, que fala de um lugar de notoriedade social, toma esses temas como objeto de crítica e questionamento, de concordância, de apoio e argumento para seu discurso, ou como um ponto de partida para a construção do texto. Por estar relacionado a acontecimentos da atualidade, o artigo de opinião possui uma dupla orientação: “constitui como uma reação-resposta a esses enunciados da atualidade (o já dito) e busca a reação-resposta ativa do seu interlocutor.” (ibid., p. 173).

Como aponta a autora, o fato de o artigo estar relacionado a temas da atualidade, somado a uma interlocução estabelecida normalmente entre pessoas da mesma classe social, contribui para uma característica do artigo de opinião: as informações implícitas. Afirma a autora que

“no gênero artigo, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise, e interessa, junto com elas, a posição do autor do artigo. O conteúdo temático do artigo se encontra na articulação entre a apreciação dos acontecimentos sociais e a questão do angulamento da autoria.” (ibid., p. 174)

Para fortalecer e sustentar seu posicionamento, além de valer-se do argumento da autoridade de sua própria posição social e da ancoragem do meio onde é publicado, o articulista vale-se de outros enunciados já-ditos. Para a autora, há dois movimentos dialógicos: de um lado, o articulista incorpora vozes com as quais concorda e as usa para qualificar seu discurso, que a autora vai chamar de *movimento dialógico de assimilação*; por outro lado, o articulista traz vozes contrárias a seu discurso com o intuito de apagá-las, desqualificá-las, que a autora vai chamar de *movimento dialógico de distanciamento*.

O trabalho com o gênero artigo de opinião no Caderno Virtual *Pontos de Vista*

O Caderno Virtual *Pontos de Vista* apresenta uma sequência didática organizada em 15 oficinas que desenvolvem o ensino do gênero artigo de opinião para alunos do segundo e terceiro anos do EM.

Em um texto de introdução ao gênero presente no início do Caderno Pontos de Vista, é justificada a importância do ensino do artigo de opinião. Para a Olimpíada, o artigo de opinião promove a reflexão em torno de algumas questões que afetam a vida de todos, pois englobam

fatos socialmente relevantes. As questões abordadas em artigos são temas de ampla discussão social cujas respostas podem afetar a vida de diferentes populações. Um dos objetivos da OLPEF é motivar o (re)conhecimento dessas questões na nossa sociedade, percebendo o que está em jogo em cada texto, os interesses em disputa, as vozes que o constroem, as estratégias de cada autor etc. A leitura e o debate desses assuntos fazem parte da vida cotidiana numa sociedade democrática. Promover isso em sala de aula é, portanto, fomentar o exercício da cidadania.

Para a OLPEF, o jornalismo, campo no qual se insere o artigo de opinião, se movimenta no âmbito do interesse público. A função tipicamente jornalística é “oferecer ao público um retrato o mais fiel possível da realidade, colaborando para sua análise, discussão e transformação” (PONTOS, 2010). A Olimpíada distingue aí duas intenções básicas do jornalismo: de um lado, as matérias não assinadas, como as notícias, que “procuram nos dar, na medida do possível, uma declaração objetiva e imparcial dos fatos que relatam”; de outro, as matérias assinadas, como os artigos de opinião, que “se esforçam para analisar e discutir esses mesmos fatos” (PONTOS, 2010).

A OLPEF ressalta que a notícia, “Mesmo tendo a pretensão de ser ‘neutra’ e confiável, ela traz em si as concepções, os princípios e a ideologia dos órgãos de imprensa que a divulgam.” (PONTOS, 2010). Acreditamos que propor em sala de aula uma leitura que busca perceber o posicionamento e as ideologias da imprensa é fundamental para a formação de um leitor crítico que consegue, através da língua, interpretar o mundo à sua volta. Apontamos, no entanto, uma possível contradição no Caderno, já que, ao salientar uma suposta neutralidade jornalística, quando afirma que as notícias podem ter por objetivo “informar o leitor com exatidão” (PONTOS, 2010), o material acaba por tangenciar essa reflexão, tão importante para o que busca a OLPEF – uma formação cidadã.

Enquanto as notícias têm marcas ideológicas mais implícitas, os artigos de opinião têm marcas explícitas da opinião de quem os escreve, e quem os lê busca entender o que outras pessoas pensam sobre determinado assunto e por que pensam de determinada maneira. Por esse motivo, como vimos em Rodrigues (2005), artigos de opinião – e outras matérias assinadas publicadas no meio jornalístico – são escritos geralmente por autoridades no assunto ou por personalidades cujas opiniões interessam à sociedade. No entanto, em sala de aula, dificilmente lidaremos com personalidades influenciadoras, mas com alunos que estão exercitando sua autoria. Nesse sentido, fazer os alunos escreverem sobre um tema próximo de seu cotidiano – *O lugar onde vivo* – pode facilitar esse processo de construção de autoria dentro do gênero.

Visto que o principal foco das matérias assinadas é a opinião dos autores, de acordo com a Olimpíada, esses textos precisam falar sobre questões que geram confronto entre diferentes pontos de vista, ou seja, questões polêmicas de interesse público. Contudo, o articulista não somente precisa dar sua opinião sobre determinado assunto, mas também usar um conjunto de procedimentos e recursos verbais para convencer seus leitores, ou seja, o articulista precisa de uma boa estratégia argumentativa.

Para se defender uma tese, há várias estratégias argumentativas a serem tomadas, como a de trazer a voz de diferentes autoridades no assunto, ou a de antecipar e enfraquecer um argumento contrário à tese que se está defendendo. Mas, para fazer essa escolha, a Olimpíada alerta que é necessário antes conhecer o contexto no qual esse artigo está inserido e saber que tipos de argumentos funcionam melhor para convencer o público a quem se escreve. De acordo com Rangel (2004 apud PONTOS, 2010), a argumentação é uma ação verbal pela qual se convence um interlocutor a aceitar determinada tese, valendo-se, para isso, de recursos que comprovem a consistência da tese. Para o autor, esses recursos são verdades, valores e procedimentos aceitos como corretos por uma comunidade.

Durante as oficinas propostas no Caderno Pontos de Vista, são sugeridas atividades nas quais os alunos devem identificar as vozes favoráveis à tese – como dados estatísticos – a que o autor de um artigo se alia e as vozes que o autor contesta. Também é proposta uma atividade em que os alunos trabalham a contra-argumentação, aprendendo a adiantar e refutar os argumentos que lhes são contrários. O que a OLPEF propõe retoma o que Rodrigues (2005) afirma: o articulista, ao incorporar as vozes que lhe são favoráveis, qualifica o seu discurso, dá sustentação à sua tese. Ao trazer as vozes que lhe são contrárias, o articulista tende a distanciá-las do seu discurso, desqualificando-as.

Para a Olimpíada, como dito anteriormente, uma maneira de sustentar-se uma tese se dá através do uso de diferentes vozes em um texto. As vozes não se referem apenas à palavra de indivíduos e instituições,

Números, estatísticas, dados quantitativos ou qualitativos de diferentes ciências também são considerados vozes, na medida em que são assumidos socialmente por especialistas e/ou instituições que funcionam como protagonistas de um discurso. Num texto argumentativo, as vozes assumem funções específicas, e tendem a se organizar como num debate. (PONTOS, 2010)

No Caderno Pontos de Vista, o artigo de opinião é considerado um texto dissertativo argumentativo, ou seja, um texto no qual “qualquer análise, explicação ou comentário está a serviço da defesa de uma tese” (PONTOS, 2010). Esse tipo de texto, segundo a Olimpíada,

tende a se organizar em três grandes partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), que, grosso modo, correspondem, respectivamente, às decisões tomadas pelo articulista a respeito de como começar o seu texto, dar a ele a melhor sequência e, por fim, “passar a palavra”, com a convicção de “ter dado o recado”. (PONTOS, 2010).

Para a Olimpíada, formar opinião sobre determinado problema da sociedade, buscar razões que sustentem essa opinião e, ainda, buscar soluções para tal problema, bem como saber organizar e articular esses fatores num discurso, fazem parte das ações humanas em nossa sociedade. Reforça-se, então, o papel do ensino do gênero artigo de opinião como formador da cidadania dos alunos. Além do gênero estruturante, o tema do concurso – *O lugar onde vivo* – aproxima ainda mais o ensino da escrita ao cotidiano dos alunos, fazendo-os pensar em questões relevantes à sua comunidade e estimulando a participação desta nos debates, o que também contribui para sua formação cidadã.

O gênero artigo de opinião é desenvolvido em 15 oficinas na sequência didática proposta pelo Caderno *Pontos de Vista*. Cada oficina tem um objetivo específico a ser desenvolvido e é dividida em etapas, como veremos a seguir.

As oficinas apresentadas na sequência didática do Caderno Virtual *Pontos de Vista*

Nesta seção, faremos uma análise das oficinas apresentadas no Caderno Virtual *Pontos de Vista*, contrastando o que a Olimpíada propõe com os pressupostos teóricos discutidos anteriormente neste artigo. Na tabela abaixo, listamos as oficinas, seus objetivos e sua correspondência com as etapas da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Tabela 1 – As oficinas do Caderno Virtual *Pontos de Vista*

Número	Título	Objetivo	Etapas da Sequência Didática
1	Argumentar é preciso	Discutir o papel da argumentação e conhecer a proposta de trabalho da OLPEF.	Apresentação da situação
2	O poder da argumentação	Tomar contato com o artigo de opinião e definir argumentação.	Apresentação da situação
3	Informação versus opinião	Relacionar e diferenciar notícia de artigo de opinião.	Apresentação da situação
4	Questões polêmicas	Identificar questões polêmicas, reconhecer bons argumentos e escolher ou formular uma questão polêmica.	Apresentação da situação
5	A polêmica do texto	Produzir o primeiro artigo de opinião.	Produção inicial
6	Por dentro do artigo	Ler artigos de opinião para reconhecer suas principais características.	Módulo 1
7	O esquema argumentativo	Analisar o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo.	Módulo 2

8	Questão, posição e argumentos	Reconhecer questão polêmica e analisar argumentação do autor.	Módulo 3
9	Sustentação de uma tese	Construir argumentos para defender uma tese.	Módulo 4
10	Como articular	Perceber os vínculos entre diferentes partes de um texto argumentativo e conhecer e usar expressões que articulam um texto argumentativo.	Módulo 5
11	Vozes presentes no artigo de opinião	Identificar diferentes informações e/ou posições com que o articulista interage.	Módulo 6
12	Pesquisar para escrever	Buscar informações sobre a questão polêmica, relacionar informações de caráter universal com realidades locais e socializar resultados das pesquisas.	Módulo 7
13	Aprendendo na prática	Analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno.	Módulo 8
14	Enfim, o artigo	Escrever um artigo individualmente.	Produção final
15	Revisão final	Revisar e melhorar o texto individual.	Produção final

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na primeira oficina, o professor faz uma aproximação com os alunos da situação do projeto, a qual promove o contato com o concurso, com a estrutura da sequência didática e, mais superficialmente, com o gênero artigo de opinião. Além disso, o professor solicita uma produção inicial aos alunos. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial, além de promover o contato inicial com o gênero estruturante, aponta caminhos para o professor adaptar a sequência de acordo com as necessidades apresentadas nos textos dos alunos. Entretanto, a produção solicitada na Oficina 1 não é especificamente um artigo de opinião, mas uma matéria assinada, tornando mais amplas as possibilidades de escrita: “Peça aos alunos que, com base na discussão efetuada na primeira etapa, selecionem uma notícia recente sobre agressão no trânsito e, individualmente, produzam uma matéria assinada, sobre esse tema, destinada a um jornal mural” (PONTOS, 2010).

Após propor a tarefa de escrita, não há indicações para que o professor realize a avaliação diagnóstica dessas produções; é indicado apenas que os alunos se avaliem. De fato, a Olimpíada não considera essa primeira produção como a produção inicial da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly; a produção inicial será solicitada apenas na Oficina 5 do Caderno. A primeira oficina do Caderno demonstra ser a primeira parte da *apresentação da situação* da sequência, na qual devem ser estabelecidos os objetivos do projeto.

O contato com o artigo de opinião é mais sistematizado na Oficina 2. Nessa oficina, os alunos devem ler diferentes artigos de opinião e, através de algumas atividades, devem identificar e discutir as condições de produção desse gênero – quem escreve e para quem se escreve, qual a importância dos textos, onde são publicados etc.

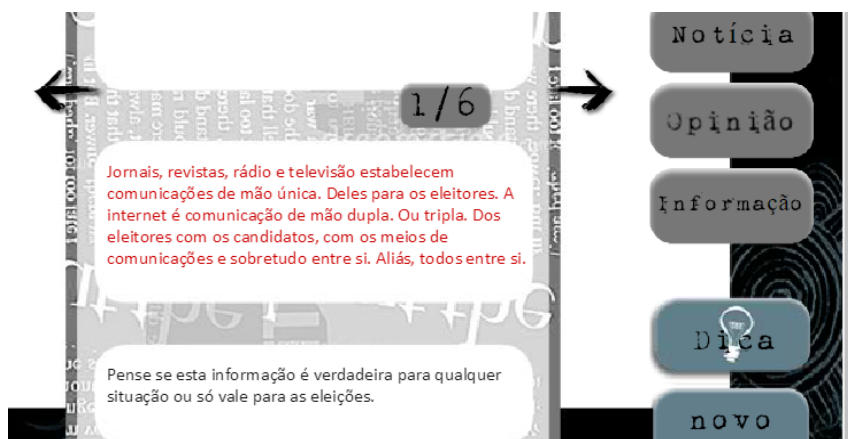
A oficina 3 tem o objetivo de relacionar e diferenciar os gêneros *notícia* e *artigo de opinião*, proporcionando ao aluno um contato com o campo de atividade em que se produzem os artigos: o jornalismo. Como problematizamos anteriormente, nesta oficina, a OLPEF tende a relacionar notícias a “informações puras” e artigos de opinião a “informações filtradas”:

“Cada um dos textos [notícia e artigo] tem uma finalidade específica: na notícia, o jornalista veicula informações sobre um fato; já no artigo, o articulista opina sobre as questões polêmicas que a notícia pode despertar. (...) diferentemente do que se verifica no artigo, na notícia a opinião do jornalista não deve estar em questão. (PONTOS, 2010)

Apesar disso, a própria Olimpíada faz a ressalva de que “Seja no jornal impresso, seja em um portal jornalístico da internet ou em outras mídias, as notícias aparecem de acordo com o grau de relevância (das mais importantes para as menos importantes)” (PONTOS, 2010). O fato de filtrar o que é menos ou mais relevante já é um indício da ideologia do órgão de imprensa. No entanto, as atividades propostas não buscam refinar o olhar crítico do aluno como leitor de notícias, apenas reforçam que as notícias trazem verdades, enquanto os artigos trazem opiniões.

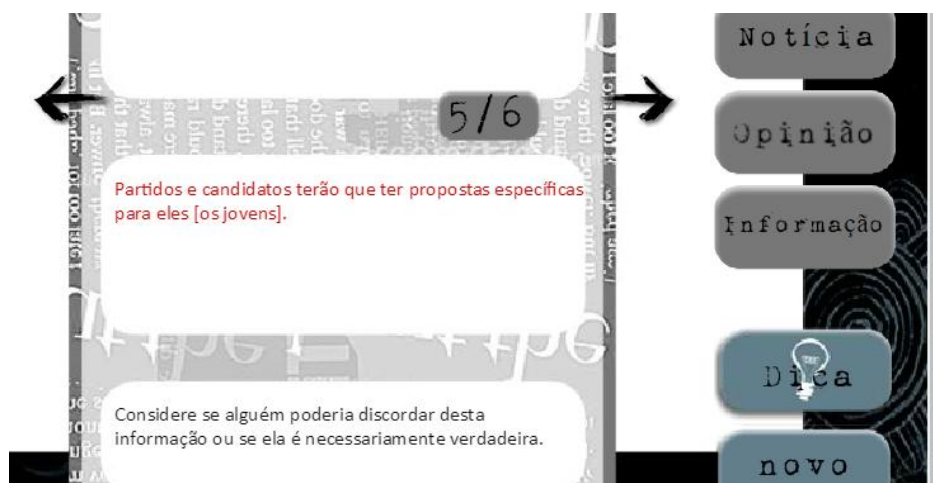
Além de uma atividade de relacionar uma notícia a um artigo de opinião, há um jogo com proposta semelhante. O jogo *O foca* é uma atividade lúdica online na qual os alunos, em pares, devem identificar quais partes de um artigo são “notícia”, quais são “informação” e quais são “opinião”. No jogo – no qual não está clara a diferença entre informação e notícia, ou entre estas e opinião – evidencia-se a existência de uma “verdade” nas notícias, ou informações, conforme as imagens a seguir:

Figura 2 – Exemplo 1 do jogo *O Foca*



Fonte: PONTOS, 2010.

Figura 3 – Exemplo 2 do jogo *O Foca*



Fonte: PONTOS, 2010.

A quarta oficina é o último momento de preparação para a produção inicial da sequência didática; é a transição entre a primeira e a segunda etapa da sequência. Nesta oficina, os alunos devem compreender melhor o que são questões polêmicas relevantes ao gênero artigo de opinião e como desenvolver estratégias argumentativas. As quatro primeiras oficinas, portanto, coincidem com a etapa de *apresentação da situação* de Dolz Noverraz e Schneuwly (2004), que, segundo os autores, é o momento no qual são estabelecidos os objetivos do projeto e é feita a preparação para a produção. Para os autores, essa etapa serve para aproximar o aluno do gênero estruturante, tornando clara a situação de produção, o que de fato é proposto no Caderno.

Na oficina 5, a partir de um debate proposto e mediado pelo professor na oficina anterior, os alunos devem escrever um artigo de opinião dentro da temática *O lugar onde vivo*. O educador recebe orientações de como proceder com esse primeiro texto, sugerindo que seja avaliado se os textos tratam efetivamente de uma questão polêmica; se os alunos localizam

adequadamente o leitor em relação a essa questão; deixam clara a posição assumida; trazem argumentos coerentes e convincentes; apresentam e discutem ou rebatem o pensamento de opositores sobre o assunto; se há erros de ortografia, de gramática, ou outras dificuldades. Com esse roteiro de avaliação, a OLPEF mostra ao professor aquilo que entende como um bom artigo de opinião. Além disso, reforça-se a importância da avaliação diagnóstica, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como parte fundamental para a construção da sequência didática: “Ao fazer essa avaliação, você terá uma boa ideia de quais traços de um artigo de opinião o aluno demonstra já conhecer (...) e de quais desconhece. Assim, você poderá ajustar melhor o trabalho das oficinas ao perfil da sua turma” (PONTOS, 2010).

As oficinas subsequentes fazem parte da etapa dos *módulos* da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly. No Caderno, a preparação para a produção final é feita a partir da leitura e análise de diferentes artigos de opinião sobre diferentes assuntos. Com isso, os alunos têm contato com uma variedade de textos de referência do gênero estruturante; processo que, para os autores da proposta da sequência didática, é fundamental para desenvolver a aprendizagem do gênero estudado. Através da leitura e análise desses artigos, retoma-se o que já foi aprendido até então, aprofundando-se mais em cada ponto – autoria, interlocução, propósito e suporte do texto; questão polêmica, fatos relacionados à questão, elaboração de tese diante da questão e argumentação para justificar a tese; estratégias argumentativas; conclusão.

Da oficina 6 à oficina 11, são feitas atividades para que o aluno entenda como são escritos os artigos de opinião através da leitura de diferentes artigos. Entretanto, para escrever um texto não basta saber *como* escrever, é preciso ter *o que* dizer. Para que o aluno tenha o que dizer em seu artigo de opinião, tornando sua produção relevante aos leitores, entre os textos de referência deve constar a leitura de textos de diferentes gêneros que tratem do assunto que será abordado na produção final do aluno (SIMÕES et al., 2012). A oficina 12 é dedicada a isso, e nela o professor deve pedir aos alunos “que façam uma pesquisa cujo foco seja o assunto sobre o qual irão escrever, visando à construção de argumentos consistentes” (PONTOS, 2010).

Para encerrar a etapa dos módulos, a oficina 13 tem o objetivo de construir a reescrita coletiva de um texto, o que proporciona uma síntese do conteúdo desenvolvido até o momento. De acordo com a Olimpíada, “a reescrita em grupos deve ajudar os alunos a organizar uma síntese das principais informações apreendidas nas oficinas anteriores até que chegue o momento de escrever o texto final” (PONTOS, 2010). Após a atividade de reescrita coletiva, então, os alunos devem escrever um artigo individualmente.

A oficina 14, correspondente à última etapa da sequência didática, solicita a produção final dos alunos. O professor deve recolher a primeira versão e devolvê-la com alguns comentários para que os alunos possam revisar e melhorar seu texto. Há, no Caderno, uma sugestão de roteiro de orientação para a reescrita. Com a ajuda do roteiro e a orientação do professor, os alunos devem reescrever seus textos.

O roteiro de orientação para reescrita (Figura 4) é autoavaliativo: os alunos devem se avaliar a partir dessas questões. No Caderno, não há um roteiro de avaliação específico para uso dos professores, embora o professor seja o público-alvo do material. No roteiro, de modo geral, está refletido aquilo que foi desenvolvido durante a sequência – elaboração da questão polêmica, contextualização da questão, tomada de posição, uso de articuladores, estratégias argumentativas, elaboração de conclusão e de título. Nesse aspecto, o trabalho proposto pela Olimpíada é coerente com o proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): a produção final é a oportunidade de pôr em prática o que foi aprendido durante a sequência e os critérios de avaliação dessa produção devem ser coerentes com o que foi trabalhado.

Figura 4 – Roteiro de reescrita da produção final

Roteiro de Orientação
<ul style="list-style-type: none">• Seu artigo parte de uma questão polêmica?• Você colocou o leitor a par da questão?• Tomou uma posição?• Introduziu sua opinião com expressões como "penso que", "na minha opinião"?• Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: "Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...".• Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como "pois", "porque"?• Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: "então", "assim", "portanto"?• Concluiu o texto reforçando sua posição?• Verificou se a pontuação está correta?
<ul style="list-style-type: none">• Corrigiu os erros de ortografia?• Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?• Escreveu com letra legível para que todos possam entender?• Encontrou um bom título para o artigo?

Fonte: PONTOS, 2010.

Ficam descontextualizados nesse roteiro, porém, alguns aspectos mais formais que não foram trabalhados durante a sequência, como pontuação, ortografia e repetição de palavras. Como não são conteúdos tematizados na sequência, poderiam ser corrigidos no momento da revisão. Questiona-se por que esses aspectos mais formais estão no mesmo nível de critérios como tomada de posicionamento e contextualização do leitor. Para Zelmanovitz (2014), são

várias as camadas de avaliação de um texto: primeiramente, o professor deve olhar para o conteúdo do texto; na segunda camada, deve-se olhar para como o aluno articula e organiza esse conteúdo; somente na terceira camada, o professor deve ter um olhar mais refinado para as questões formais do texto. Isso, de certa forma, retoma a proposta da sequência didática. A produção final, equivalente à última etapa da sequência didática, deve ser reescrita até que o aluno se sinta satisfeito com seu texto. A revisão ortográfica deve ser feita em um último momento, apenas quando os demais aspectos já estiverem acertados, antes do momento final da publicação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; SIMÕES et al., 2012).

Por fim, o professor deve fazer as últimas correções nos textos dos alunos para que estes possam escrever a versão final. A publicação dos artigos, por sua vez, é outro ponto fundamental da última etapa da sequência. Com a circulação de seus textos, os alunos conseguem dar sentido a suas publicações (SIMÕES et al., 2012). Nesse aspecto, no contexto da OLPEF, o concurso já é um grande motivador da escrita dos alunos, que escrevem para um propósito bem definido: participar da Olimpíada. Mas a Olimpíada vai além disso: é sugerido que o professor publique todos os artigos dos alunos – não somente aqueles que irão para a avaliação da OLPEF:

Você pode produzir junto com eles uma coletânea de todos os artigos da classe para deixar na biblioteca da escola; enviar alguns artigos para jornais, revistas ou outros periódicos locais; produzir um blog e garantir que todos os artigos dos alunos sejam publicados; montar um grande jornal mural em algum espaço da escola. Essa publicação trará um real significado para os artigos produzidos pelos alunos e, com certeza, eles se sentirão valorizados pelo trabalho que realizaram. (PONTOS, 2010)

No final do Caderno, podemos ler a seguinte frase: “Pronto! O trabalho está feito. Agora é só esperar pelos resultados” (PONTOS, 2010). Essa frase dá a ideia de que o trabalho realizado com a sequência se encerra ali, indo de encontro ao objetivo do material: apresentar aos professores um caminho novo para o ensino de leitura e escrita, caminho esse que deve ser levado para as práticas de sala de aula não somente durante a preparação para a Olimpíada. Ademais, a frase sugere que o professor deve apenas esperar passivamente os resultados que, não está claro, virão da Olimpíada ou de suas aulas. A frase também pode sugerir, aos professores que não tiveram textos classificados, que estes não terão resultados.

Pensamos que, ao invés do “Pronto! Agora é só esperar”, poderia haver a indicação de algum exercício autoavaliativo para que os professores pudessem refletir sobre o que aprenderam no trabalho com a sequência, o que foi positivo, o que foi negativo, o que estava claro, o que estava confuso, como dar continuidade ao trabalho no restante do ano etc. A

autoavaliação poderia ser também uma ferramenta para que os professores pudessem mandar feedbacks para a OLPEF e esta, assim, pudesse reelaborar a aprimorar o material a partir das considerações dos educadores.

A frase que finaliza o Caderno sugere que o trabalho com a sequência didática seja isolado das demais práticas de ensino da escola. Isso também se reforça a partir do momento em que não há considerações sobre como o professor pode usar as atividades desenvolvidas pelos alunos durante a sequência na sua avaliação, ou seja, como o trabalho da sequência pode refletir na nota ou no conceito dos alunos. A avaliação somativa, que atribui notas ou conceitos, é uma realidade do ensino público brasileiro, mas a OLPEF acaba por silenciar isso no Caderno. Na próxima seção, discutiremos o tangenciamento do assunto avaliação no Caderno Virtual *Pontos de Vista*.

A grade de avaliação proposta no Caderno Virtual *Pontos de Vista*

Na página inicial do Caderno, os professores têm acesso à grade de avaliação utilizada pelos avaliadores da Olimpíada. O uso da grade, entretanto, não é indicado durante a sequência didática proposta, ou seja, é possível acessá-la, mas não está claro no Caderno para que serve ou como usá-la. No item *Critérios de avaliação*, presente no menu principal do Caderno, há um texto breve que apresenta a grade: “Para conhecer a tabela com os descritores, compreendidos como o detalhamento dos critérios de avaliação, acesse o Portal Escrevendo o Futuro”. Há também um link que nos leva à visualização da grade, que reproduzimos na figura 5.

Figura 5 – Grade de avaliação do gênero *artigo de opinião* da OLPEF

ARTIGO DE OPINIÃO Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	<ul style="list-style-type: none"> • O texto se reporta de forma pertinente a alguma questão polêmica da realidade local?
Adequação ao gênero	3,0	Adequação discursiva <ul style="list-style-type: none"> • Há uma questão polêmica apresentada no texto? • O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada? • A questão polêmica está relacionada a aspectos que afetam a realidade local? • A questão polêmica tratada é relevante para o autor, para a comunidade e pode interessar múltiplos leitores? • O autor argumenta como alguém que entende do assunto e se sente autorizado a opinar perante seus leitores? • O autor utiliza dados e informações pertinentes e diversificados para dar sua opinião contribuindo para o debate?
	2,5	Adequação linguística <ul style="list-style-type: none"> • O texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (os dados) e a conclusão (ou tese) a que o autor pretende chegar? • O ponto de partida que gerou a opinião e a tese defendida estão construídos de maneira clara e coerente para o leitor projetado? • Os argumentos apresentados sustentam a opinião do autor perante o leitor a que se destina o texto? • Estratégias argumentativas como a refutação e posições de diferentes protagonistas do debate estão articuladas entre si e integradas ao propósito do texto? • O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> • Levando em conta o leitor do texto (alguém que pode conhecer ou não a questão, concordar ou discordar da opinião defendida) e o propósito do texto (formar opinião, mobilizar, desacomodar, fazer mudar de ideia etc.), a tese construída é defendida por argumentos convincentes? • Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza diversidade de tipos de argumentos? Estes argumentos estão articulados? A estratégia utilizada é eficaz? • O autor supõe um leitor que quer ou deve saber sua opinião sobre a questão? • Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? • O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> • O texto atende às convenções da escrita (morfofossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor considerado no texto? • O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?

Fonte: Portal da Olimpíada³

A grade de avaliação da OLPEF é analítica, ou seja, avalia separadamente diferentes critérios e atribui diferentes notas a cada um desses critérios. Uma vantagem do modelo analítico diz respeito ao feedback mais detalhado que os alunos recebem, tornando-se mais fácil saber o que precisam melhorar e o que já conseguiram aprender (SCHLATTER et al., 2005). Para que o aluno tenha esse feedback, é necessário que ele também conheça a grade.

Conforme Schlatter e Garcez (2014), a grade de avaliação foi elaborada de forma que fosse coerente com a sequência didática dos Cadernos. Para cada um dos critérios, há diferentes descritores em forma de perguntas que são coerentes com o que foi aprendido durante as oficinas, como a presença da questão polêmica referente a um problema local, o

³ Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

posicionamento do autor diante desta questão, o uso de diferentes estratégias argumentativas a fim de convencer o leitor, a organização do texto, a articulação entre as partes do texto etc. A grade também está de acordo com o Roteiro de orientação de reescrita, sugerido pela sequência durante as oficinas. Há uma questão, entretanto, que diferencia as duas ferramentas: no roteiro, os critérios são analisados de maneira horizontal, isto é, não há indicação de que um critério deva ser mais valorizado que outro. Correção gramatical, adequação ao tema, tomada de posição e argumentação, por exemplo, no roteiro, têm o mesmo valor. Já na grade de avaliação, os critérios têm pesos diferentes.

Para Schlatter e Garcez, essa é outra vantagem do modelo da grade usada na Olimpíada. As diferentes pontuações indicam ao avaliador quais os critérios mais ou menos relevantes no texto.

A pontuação é uma maneira de indicar ao escritor os aspectos a priorizar. Com base no valor atribuído à adequação ao gênero (5,5), por exemplo, é possível inferir que é fundamental que o texto possa ser reconhecível pelo leitor como poema, memórias literárias, crônica ou artigo de opinião. (SCHLATTER e GARCEZ, 2014, p. 41)

Porém, como característica negativa do modelo analítico de avaliação, há descritores que se repetem em diferentes critérios. Por exemplo, para a Olimpíada, o texto precisa apresentar de forma relevante uma questão polêmica que se refira a um problema de uma realidade local. Esse mesmo ponto é avaliado em dois critérios – *Tema e Adequação ao gênero/Adequação discursiva*. A articulação entre as partes do texto também é cobrada em dois critérios – *Marcas de autoria e Adequação ao Gênero/Adequação linguística*. Sobre essa dupla avaliação, Schlatter e Garcez (ibid, p. 41) alertam que “ao analisar a descrição dos critérios (e as perguntas sugeridas para cada um dos gêneros do discurso nos Cadernos do Professor), você notou que os descritores se inter-relacionam, pois um texto resulta da combinação de todos os aspectos elencados”.

Ainda sobre a fragmentação dos critérios, é possível repensar alguns pontos. No critério *Marcas de autoria*, as primeiras quatro perguntas, de um total de cinco, dizem respeito à interlocução do texto. No critério *Convenções de escrita*, os descritores dizem respeito à adequação de marcas formais da língua relativas ao direcionamento do texto, ou seja, também se referem à interlocução. Para o Círculo de Bakhtin, a interlocução é inerente aos enunciados. Além disso, Bakhtin (2003) afirma que os aspectos formais da língua estão a serviço do uso da linguagem, que se dá através de enunciados em suas formas mais ou menos estáveis – os gêneros do discurso. Questionamos, então, por que esses descritores não poderiam estar dentro do critério *Adequação ao gênero*.

Segundo Schlatter e Garcez (2014), os parâmetros de avaliação propostos na grade, com base nos critérios *Tema, Adequação ao gênero, Marcas de autoria e Convenções da escrita*, são uma maneira de orientar uma prática de avaliação na qual o professor coloca-se como interlocutor do texto dos alunos. Isso se torna importante a partir do momento em que a prática de avaliação em contextos escolares, como relembra Suassuna (2014), é comumente confundida com a de correção, isto é, a prática de olhar para o texto do aluno buscando os erros deste. Acreditamos que avaliar é, além de apontar aquilo que precisa ser melhorado, saber apontar aquilo que já está bom no texto do aluno (ANTUNES, 2006).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como vimos anteriormente, acreditam que uma grade, ao oferecer para o professor um panorama de como os alunos estão, auxilia-o a replanejar suas aulas. Apesar de se propor a grade como uma ferramenta adequada de avaliação, em nenhum momento da sequência didática há indicações para o uso dessa grade. Na verdade, não há nenhuma menção explícita à grade de avaliação durante a sequência. Como já foi dito, a grade fica disponível para o professor que se dispuser a abrir o item *Critérios de Avaliação* no menu principal do Caderno, no qual não há nenhum texto explicando por que existe a grade, para que existe, quem usa, quando e como pode ser usada.

A grade de avaliação mostra quais são os aspectos mais importantes que devem estar presentes nos textos. Por isso é tão importante que os professores entendam por que e como utilizar a grade com seus alunos, e isso deveria estar explicitado durante a sequência didática. No Portal da Olimpíada, é possível encontrar diversos artigos problematizando a avaliação, análises de artigos de opinião⁴ e um *Curso para avaliadores*. A avaliação se mostra, como podemos perceber, como um aspecto do ensino importante para a Olimpíada, mas no Caderno Virtual *Pontos de Vista* o assunto é apenas tangenciado.

Para Simões et al. (2012), os alunos precisam conhecer de antemão os critérios de avaliação de seus textos. Para a autora, é essencial que planejamento e avaliação “andem juntos”, ou seja, é necessário haver coerência entre essas duas práticas pedagógicas. Isso posto, a OLPEF poderia aprofundar a discussão sobre avaliação no material didático elaborado para o professor, esclarecendo algumas questões que ficam obscuras na sequência didática. Por exemplo, qual o papel da avaliação somativa na sequência? Como os professores podem usar a grade de avaliação? Quando a avaliação deve se deter em uma leitura conceitual e quando é momento de fazer uma revisão mais refinada? Para isso, a OLPEF já tem diversos

⁴ *Na Ponta do Lápis*, v. 10, n. 24. São Paulo: Cenpec, mai. 2014; *Na Ponta do Lápis*, v. 6, n. 15. São Paulo: Cenpec, dez. 2010; GARCIA, A. L. M. Retratos da amostra: os dois lados da moeda. In: RANGEL, E. O. (org.). *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?* São Paulo: Cenpec, 2011.

materiais publicados on-line, que poderiam ter seus links disponibilizados no Caderno Virtual.

Além disso, já existe no Caderno uma seção dedicada a *Critérios de avaliação*, na qual a grade está solta, sem nenhum texto introdutório ou orientação de uso. Poderia haver, nessa seção, um texto de introdução à grade de avaliação usada pela Olimpíada ou alguma indicação de como utilizá-la em sala de aula. Poderia haver também um texto de introdução a questões importantes de avaliação, descrevendo quais são as teorias por trás dos métodos e critérios avaliativos da Olimpíada e explicando *por que e como* essas questões deveriam estar presentes nas aulas de Língua Portuguesa.

Considerações Finais

A Olimpíada de Língua Portuguesa desenvolve diversas ações de formação de professores com o intuito de aprimorar os conhecimentos desses profissionais, levando à sala de aula uma metodologia que considera os gêneros textuais. Dessa forma, a Olimpíada desconstrói um ensino de língua relacionado a práticas de língua descontextualizadas, as quais não consideram o texto como uma prática social. O programa, então, ao levar o ensino de gêneros para as salas de aulas de mais de oitenta mil professores⁵, se mostra como uma importante iniciativa para melhorar a realidade do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.

O presente artigo, por compreender a importância de um projeto como este, se propôs a analisar o Caderno Virtual *Pontos de Vista* da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Como vimos, o material apresenta uma sequência didática para o trabalho com o gênero artigo de opinião em sala de aula. Em que pese algumas questões problematizadas ao longo do trabalho, como a possível “neutralidade” da notícia e a falta de orientação aos professores para o uso da grade de avaliação, entendemos, a partir da análise aqui realizada, que o Caderno Pontos de Vista se constitui em um importante material disponibilizado aos professores de Língua Portuguesa, por propor um trabalho baseado em gênero a partir de uma sequência didática possível de ser executada em sala de aula e que propõe uma interlocução clara para os textos produzidos pelos alunos, possibilitando, assim, aos professores interessados, formação para continuar trabalhando com gêneros mesmo após a finalização da Olimpíada.

Referências

⁵ Esses são os dados disponibilizados pelo Portal da Olimpíada para o ano de 2016. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso/edicoes-antiores/2016>>. Acesso em: 29 out. 2017.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ESCREVENDO o Futuro: Aprimorar a prática didática de professores de Língua Portuguesa da rede pública em todo o Brasil. Fundação Itaú Social, 2015. Disponível em: <<https://itausocial.org.br/pt-br/programas/gestao-educacional/escrevendo-o-futuro>>. Acesso em: 29 out. 2017.

PONTOS de Vista – Caderno Virtual. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/>. Acesso em: 05 dez. 2016.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de Bakhtin. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MORA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SCHLATTER, M. et al. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Orgs.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

_____; GARCEZ, P. Avaliar a escrita é ser interlocutor do texto. *Na Ponta do Lápis*, v. 10, n. 24. São Paulo: Cenpec, mai. 2014, p. 38-43.

SIMÕES, L. J. et al. *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

_____; FARIAS, B. S. Conversa vai, escrita vem. *Na Ponta do Lápis*, v. 9, n. 21. São Paulo: Cenpec, fev. 2013, p. 30-39. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/502/de-olho-na-pratica-conversa-vai-escrita-vem>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

SUASSUNA, L. Avaliar é preciso. Saber como, também. *Na Ponta do Lápis*, v. 10, n. 24. São Paulo: Cenpec, mai. 2014, p. 6-11. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/na-ponta-do-lapis>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

ZELMANOVITZ, C. O que está em jogo quando avaliamos os textos dos alunos? *Na Ponta do Lápis*, v. 6, n. 14. São Paulo: Cenpec, jul. 2010, p. 8-11. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/na-ponta-do-lapis>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO ESCRITA

Leonor Lopes Fávero*
Márcia A. G. Molina**

Resumo:

Este trabalho, amparado na História as Ideias Linguísticas, faz um percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, começando com os jesuítas e caminhando até os dias atuais. Mostra também as alterações por que passou ao longo dos séculos, sobretudo em relação à produção escrita. Chega aos dias atuais, sublinhando a importância de se inserirem as novas tecnologias em sala como estratégia para uma aula mais envolvente, dinâmica e motivadora. Os autores que amparam o trabalho são: Fávero (2011), Marcuschi (2001), Kock e Elias (2006), Levy (1992), dentre outros; além de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino ; Língua Portuguesa ; Percursos

Abstract:

This work, supported in History of Linguistics Ideas, makes an historical course of Portuguese Language teaching in Brazil, beginning in Jesuits into a present day. It also shows the changes that it has passed over the centuries, especially about written production. It comes to the present days, underlining the importance of inserting the new technologies as strategy for a more engaging, dynamic and motivating class. The authors who support this work are: Fávero (2011), Marcuschi (2001), Kock and Elias (2006), Levy (1992), among others; as well as documents such as the Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Keywords: Teaching; Portuguese Language ; Courses

Introdução

Este trabalho trata do ensino da Língua Portuguesa, no Brasil, desde o século XIX, com a efetiva institucionalização da escola, até as práticas atuais, apontando sua evolução em paralelo com as concepções de Língua, discorrendo, na sequência, sobre como as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que sistematizam a Educação Brasileira, auxiliaram a imprimir mudanças na sala de aula. Por fim, serão fornecidas sugestões de atividades a serem oferecidas aos alunos, no que toca ao ensino da Língua Portuguesa e, em

* Professora Titular da Universidade São Paulo e Professora Titular de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. lpfaver@uol.com.br

** Professora da Universidade Federal do Maranhão. marcia.molina@ufma.br

especial, no que diz respeito à formação do aluno para o exercício da cidadania, como bom escritor de textos.

O ensino da língua portuguesa

Sabe-se que a língua portuguesa aqui no Brasil foi objeto de ensino desde a época jesuítica, quando esses religiosos o introduziam aos filhos dos gentios com objetivos catequizadores. Os padres eram guiados pela *Ratio Studiorum*, documento promulgado em 1591 pela Companhia de Jesus, surgido da necessidade de unificar o procedimento pedagógico, diante da explosão do número de colégios a ela confiadas. Constituíam uma sistematização da pedagogia jesuítica, com 467 regras e recomendava que os professores nunca se afastassem de Aristóteles e de Sto. Tomás de Aquino. Trazia um currículo humanista, ensinavam eles, no secundário, 5 classes: Retórica, Humanidades, Gramática superior, Gramática média e Gramática Inferior.

Essa orientação humanística permeou a escola brasileira, durante séculos, em especial o ensino da Língua Portuguesa. Em 1878, o Programa de Exames de Língua Portuguesa¹ ao colégio de Pedro II (modelo educacional da época), elaborado por Fausto Barreto, centrado na gramática estabelecia duas provas:

Prova escrita

A prova escrita² consistirá em uma composição livre sobre assunto que a sorte designar dentre os pontos organizados diariamente pela comissão julgadora.

Prova oral

A prova oral constará: 1º análise fonética, etimológica e sintática de um trecho de extensão razoável, escolhido pela comissão julgadora em uma página sorteada, na forma do regulamento vigente, de um dos livros abaixo indicados³; 2º da exposição de um dos pontos gramaticais seguintes, também sorteados na forma das disposições regulamentares.

Um aspecto a se destacar no referido Programa é que a prova de português precedia a todas as outras e constava de 46 pontos. Desses, 41 exigiam conhecimento gramatical, começando com “Observações gerais sobre o que se entende por gramática geral” passando pela gramática histórica ou comparativa e pela gramática descritiva ou expositiva, pelo objeto da gramática portuguesa e divisão do seu estudo, caminhando pela fonologia: os sons e as letras; classificação dos sons e das letras; vogais; grupos vocálicos; consoantes; grupos

¹In RIBEIRO, J. *Procellarias*. São Paulo: Edições Cultura Brasileira, s/d, p.85 a 99.

²A ortografia foi atualizada para facilitar a leitura.

³Lusíadas, História do Padre Francisco Xavier, A vida do Arcebispo século XVII, A Ulisses, O Caramuru, O feliz Independente, Vida do Padre Antonio Vieira, século XIX, A Camoneano.

consonantais; sílaba; grupos silábicos; indo depois para o estudo dos vocábulos; notações léxicas, finalizando com os conteúdos de sintaxe especial. Apenas os itens de 42 a 46 tratavam do que podemos chamar hoje de retórica e estilística.

O modelo de língua era a dos clássicos, da literatura, aquele que, no dizer de Nebrija, deveria aproximar-se à língua dos nobres. O exemplo de português era o da pátria-mãe, bastante distante do falar do povo que, na ocasião, não era considerado, e a definição de gramática, constante nos manuais de Língua Portuguesa era, por exemplo⁴:

Gramática portuguesa é a arte de falar e escrever corretamente a língua portuguesa.
(Sotero dos Reis - 1866)

Gramática portuguesa é a arte de falar, e escrever corretamente a língua portuguesa.
(Freire da Silva - 1877)

Gramática é a arte de falar e escrever corretamente: o seu objeto é, portanto, a palavra. Fala e escreve corretamente quem se conforma com as regras sancionadas pelos ditames da boa razão, e segundo os usos respeitáveis pelo assenso que granjearam dos doutos.

(Grivet - 1881)

Era seu ensino que prevalecia [ensino da gramática], considerando-se a palavra como elemento de análise e estabelecendo-se normas para que aquele "falar e escrever corretamente" ocorresse.

Acompanhando os compêndios de gramática, os docentes do final do século XIX e início do XX adotavam *livros de leitura*, que traziam ou trechos de obras literárias, como primeiramente a *Seleção Literária* de Fausto Barreto e Vicente de Souza, de 1887, este último substituído por Carlos de Laet na *Antologia Nacional* de 1895, ou histórias compostas por seus autores, com textos modelares que também ensinavam a língua, favoreciam as composições e traziam ensinamentos morais e de amor à pátria, comungando com os ideais republicanos. Afora as aulas de gramática, que prevaleciam, ocorriam as de Retórica e Estilística. Os livros de leitura mais utilizados foram os de Felisberto de Carvalho e de João Köpke.

Tal modelo de ensino de língua, centrado na gramática e tendo como ponto de partida a palavra, atravessou o século XIX e quase todo o XX e, apenas e efetivamente, começou a mudar no último quartel do século XX, quando as teorias linguísticas - que levavam em consideração não só a palavra e a frase, mas a enunciação, o texto, o discurso - começaram a chegar às universidades brasileiras; quando os estudos de Coseriu e Labov em relação ao falar

⁴ Cf. FÁVERO & Molina (2006)

de grupos adentraram os bancos universitários, quando se começou a avaliar que a fala deveria ser, tanto quanto a escrita, objeto de análise, de aprendizado, fomentando uma série de pesquisas nessas áreas.

Além disso, o olhar da Educação deslocou-se do ensino e passou ao da aprendizagem, em especial ao que toca ao aprendizado da leitura e da escrita. Esse deslocamento, somado às novas concepções de língua, texto e discurso, começou a produzir mudanças importantes na aula de Língua Portuguesa.

Mudanças no ensino de Língua Portuguesa

Pode-se dizer que a aula de Língua Portuguesa, nas escolas de ensino fundamental e médio, começou a mudar quando, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵ determinaram que o ensino de língua portuguesa deveria formar alunos com domínio de saberes em relação à língua necessários para o pleno exercício da cidadania, direito inalienável ao ser humano, e não mais somente aqueles saberes calcados nos clássicos.

O documento informa que a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, produz-se linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao elaborar uma lista de compras, ou ao redigir uma carta ou um e-mail — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. Por outro lado, alerta o documento, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente — características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento linguístico quanto em relação ao assunto em pauta.

Assim, como diz Coseriu (1974), a língua deve ser entendida como função, pois liga-se a fatores históricos que lhe imprimem marcas na organização sistêmica. Como elemento histórico, está sujeita a fatores externos e, por isso, a mudanças que, para ele, lhe são inerentes.

⁵ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

Recorde-se de que várias são as formas através das quais a mudança pode se dar, como seleção dos falantes, modos isofuncionais, invenção, leis fonéticas, empréstimo, economia, tempo, região, estrato social etc.

Como afirmam os PCN, a língua é um saber: o falante adota o que lhe satisfaz esteticamente, o que lhe convém socialmente, ou que lhe serve funcionalmente. A adoção é, por isso, um ato de cultura, de gosto, de inteligência prática.

Em sua utilização, o sujeito, na instância da interação, posiciona-se como falante e atribui ao outro o lugar de ouvinte e esses papéis podem sofrer permuta. Por meio da linguagem, o sujeito significa o mundo, de acordo com sua ótica, momento e lugar social em que está inserido.

Todas essas questões passaram a ser discutidas no e para o ensino de Língua. Estudar/ensinar língua hoje não é estudar/ensinar somente frases soltas, mas textos, discursos; e o papel dos docentes é mostrar aos jovens que, na instância da produção, há aquele que fala (ou escreve), e há aquele para quem se fala (ou para aquele que vai ler), num específico contexto sócio-histórico. Informar-lhes que a produção de discursos não acontece no vazio, mas, ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos anteriormente. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros já-ditos, isto é, há sempre uma intertextualidade.

Importa ensinar-lhes também que todo texto se organiza em gêneros, ou seja, em enunciados mais ou menos estáveis (Bakhtin, 2006), observando que há vários deles disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos básicos: conteúdo temático, estilo e construção que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo um número quase ilimitado deles.

Mostrar-lhes que os gêneros são determinados historicamente, gerados por meio das intenções comunicativas, visto que, essas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que lhes determinam e que darão forma aos textos.

Reforce-se que cabe à escola fornecer aos alunos esses vários textos que circulam socialmente, em seus incontáveis gêneros, tanto orais quanto escritos, oportunizando que tenham repertório e, que tendo, sejam bons (re)produtores desses textos. Assim, o professor deve, além apresentar aos jovens os diversos gêneros escritos, tratar dos orais e suas variantes, promover momentos de atividades de produção também desses, apontando que não existe

apenas uma forma certa de falar (ou escrever), mas aquela mais adequada para determinada situação comunicativa. Como disse Bechara (2002): a língua é como guarda-roupa: precisamos mostrar ao aluno que temos de utilizar a roupa social para irmos à missa, a rigor, para a festa, a do dia a dia para irmos à escola, ao banco etc⁶. Temos de formar, como diz esse mesmo autor (2001), um poliglota dentro de nossa língua.

No que toca ainda aos gêneros, hoje, para atender ao quesito de pleno exercício da cidadania, o professor deve oferecer-lhes também os textos midiáticos, os de divulgação de notícias, os de perfis, em *sites* de relacionamentos, os utilizados na Educação a distância, os de salas de bate-papo, mostrando-lhes suas especificidades, fazendo-os produzir diversos deles; e até as especificidades de uma conversa no *WhatsApp* são bem-vindas.

Os professores, para formar bons produtores de textos, devem favorecer momentos de textualização e de retextualização (MARCUSCHI, 2001, p.49), de passagem de uma variante para outra, de um registro para outro: “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”.

O ensino de Língua Portuguesa, para ser eficaz, deve fazer sentido ao aluno, apontando-lhe que aprendê-la não é apenas aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendam e interpretam a realidade e a si mesmos.

Recorde-se de que é papel do professor de Língua Portuguesa o trabalho com produção de textos, objetivando formar escritores competentes.

O ensino de Língua Portuguesa e a formação do escritor competente

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) informam que um escritor competente é aquele que planeja o discurso e, conseqüentemente, o texto em função de seus objetivos, visando ao leitor a quem se destina e observando qual o melhor gênero para aquela situação comunicativa. Um escritor competente é aquele que produz textos coesos e coerentes (FÁVERO, 2001), tanto em sua forma completa, quanto resumos, que sabe tomar nota durante uma exposição oral, que sabe produzir esquemas, na instância de estudo, que sabe expressar por escrito suas experiências e opiniões.

Os PCN apontam, também, que o escritor competente é aquele que avalia seu próprio texto, observando se o mesmo está claro, completo e se satisfaz aos fins a que se destina; é

⁶ Em Conferência proferida em 2002, na PUCSP

aquele que é capaz de reescrever seu próprio texto, utilizando, quando e se necessário, outros que virão a subsidiar a sua produção.

Hoje, a concepção de escritura, como dissemos, não é mais aquela calcada nos clássicos, nos modelos da literatura. Sabe-se que não existe uma melhor forma de escrever, mas uma mais eficaz para aquele contexto. E o professor deve proporcionar em aula atividades para que os alunos bem entendam isso.

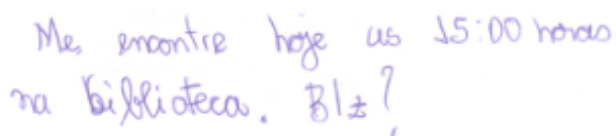
Dessa forma, vemos que este momento histórico exige um ensino de Língua Portuguesa que preze a pluralidade, que respeite as diferenças. É preciso que o professor de Língua Portuguesa forneça aos alunos a variante culta, visto ser isso que a sociedade espera da escola, mas aponte que essa é uma dentre todas as outras existentes.

Sugestões de Atividades

Dadas as limitações que um trabalho como este impõe, pontuar-se-ão algumas questões julgadas relevantes àqueles que trabalham com texto em sala de aula. Assim, antes de tudo, importa, num primeiro momento, favorecer vários momentos de leitura, pois alunos com repertório diversificado terão mais facilidade na produção de seus próprios textos. Deve se tornar hábito o exercício de leitura durante a aula de Língua Portuguesa, de um lado, porque, sabemos, que ela não se constitui hábito em muitos lares brasileiros; de outro, porque cabe também à escola desenvolver esse gosto.

Textos de variados gêneros, épocas, autores devem ser apresentados aos jovens sempre e é relevante que o professor mostre aos alunos que, como pertencentes ao mesmo sistema, leitura e escrita são isomórficas (KATO, 2000), mas os textos orais têm suas especificidades.

Marcuschi (2000, p. 17) lembra que, se a escrita não dá conta de muitos fenômenos da oralidade, por outro lado, apresenta "elementos significativos próprios, ausentes da fala". Assim, embora, em alguns momentos se aproximem, apresentando-se num *continuum tipológico* (KOCK e ELIAS, 2006), como no bilhete abaixo:



Me encontre hoje às 15:00 horas
na biblioteca. Blz?

(Bilhete de um aluno de Curso Superior a seu colega de classe)

- noutros se distam, como o bilhete deixado por um colega a outro da classe, com próclise e abreviatura que habitua o mundo digital.

Nessa mesma esteira, Marcuschi (2000) defende que o ensino que focalize o aprendizado da língua portuguesa, na exploração dos gêneros textuais tanto de língua falada quanto escrita será possivelmente, mais bem-sucedido, visto que os alunos serão capazes de se expressarem distintamente nas manifestações às quais sejam expostos.

E o que fazer quando o aluno, ao escrever, reproduzir o que fala? Nossa sugestão é favorecer em sala de aula atividades de reescrita, ou retextualização (MARCUSCHI, 2001, p.46):

A retextualização, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.

Lembrando que, para o autor, um outro fator de extrema relevância para quem trabalha com escritura, na atividade de retextualização, é a compreensão: "inevitavelmente compreender o que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão".(idem, p. 47).

Frise-se que não se trata de uma mera transposição de sistemas. Não se está falando de metalinguagem, mas de uma *transcodificação* (MARCUSCHI, 2001). Depois desse, um outro momento importante é o da adaptação, melhor, da acomodação do código verbal para o escrito.

Assim, veja-se o fragmento a seguir:

Título:
1ª Os séculos se passaram os tempos
2ª mudaram, mas ainda prevalece o
3ª preconceito destinado a classe feminina.
4ª Não impede, o credulo religioso
5ª classe social, idade ou raça, e ple-
6ª conde e idios notável e inimitável.
7ª As heminas tem se preocupado
8ª com a influência diminua no poder
9ª publico, privado e demais áreas da
10ª sociedade e discorde que seu instin-
11ª do marxista demora sua razão, levan-
12ª do a tomar atitudes irracionalis-
13ª tas expressar que lugar de mulher e
14ª na cozinha dentre outras piadas ve-
15ª rificadas ao tema. A realidade e
16ª que eles tem medo que o mundo
17ª seja regido por mulheres, passando
18ª eles unta a ser governados por elas.
19ª Mas tudo que as mulheres querem e
20ª serem reconhecidas com um ser huma-
21ª no dotado de qualidades e condicoes
22ª das quais o homem tambem possui.
23ª e dissmignar qualquer funcao da
24ª qual escolher, com total liberdade
25ª e livre de todo preconceito.
26ª
27ª

(Redação produzida por uma aluna de concurso vestibular)

Em relação ao trecho, o primeiro exercício a ser proposto à classe é compreender o que o texto quis dizer. Ouvir as opiniões dos alunos, anotando-as na lousa. Na sequência, avaliar se há marcas de oralidade. Solicitar aos jovens que verifiquem atentamente o texto, para esse fim. Em havendo, proceder à sua acomodação para a modalidade escrita. Finalmente, proceder às adequações para a variante culta.

Observa-se que esta é uma atividade a ser realizada em conjunto com a classe. Ouvindo as propostas dos alunos, valorizando-as, visando a torná-los leitores críticos de suas produções.

Uma outra sugestão, e um trabalho importante para tornar alunos bons escritores, é fazê-los perceber que os textos escritos têm pontuação específica. Dessa forma, frente a um texto que se apresente sem ela, como o a seguir, discuti-lo primeiramente com os alunos, auxiliando-os no estabelecimento da coerência. Solicitar depois sua leitura em voz alta, com acompanhamento, sugerindo os melhores caminhos, para que os jovens observem a necessidade dessa marcação. Na sequência, solicitar sua reescritura.

O FIM DO RECOMEÇO

Como nós sabemos que todos os pais tem seu regime no Brasil não é diferente e o Brasil tem seus estados e a lei é uma só, embora não podemos afirmar que todos serão julgados de forma igual pois sabemos que o juiz é uma pessoa igual a outro, só pedimos um pouco de compreensão no seu ponto de vista como ele vai ver e reagir a cada caso isso também muda de Estado para Estado em um é rápido o jugamento e em outro vai pela lei de uma outra forma um pouco mais lento e assim acreditamos que cada caso e um caso embora sabemos que a lei é uma só, em todo Brasil. Já vem também muitas formas de como caso é chegado ao juiz para que o juiz não se torne vítima e como nós também julgamos os juiz no fim de cada caso, só acontece isso porque em cada um de nós independente de que somos existe um juiz para cada caso embora nosos julgamento não é visto pela lei mas quando é um caso que agrava com a moral de uma cidade, bairro ou estado acontece o caso de justiça com suas próprias mãos embora todos sabendo que virá novos julgamentos para definir mais esse caso. Espero ter passado a mensagem e que o leitor tenha entendido o porque de tantos argumento. Fim

(Redação de aluna de um Curso a distância)

Em relação a esse texto, sugere-se percurso semelhante, ou seja: sua discussão para compreensão, finalmente leitura em voz alta por algum aluno para depreensão da necessidade de pontuação, destacando as características do texto oral em relação às pausas, sequenciação etc, revelando que, no texto escrito, os sinais de pontuação têm função sintática e semântica.

Num outro momento, julga-se importante orientar os alunos para a detecção de marcas de oralidade, explicitando suas funções no texto oral, e a reescritura do mesmo com as devidas marcações. O texto concluído deve ser comparado ao anterior, para que observem sua textualidade.

Outras atividades importantes visando formar cidadãos inseridos na era digital são as com textos midiáticos, em diversificados gêneros: estimulando-se a criação de perfis, páginas de *blogs*, *e-mails*, fornecendo antes as características desses textos, mostrando-lhes que muitas vezes aproximam-se tanto de textos orais quanto escritos (MARCUSCHI e XAVIER, 2012).

Uma aula "em silêncio" é uma sugestão. Para que ela ocorra, o docente deve, anteriormente, criar um grupo no *WhatsApp*, incluindo-se. Na instância da aula ficam proibida quaisquer tipos de conversa a não ser a via esse veículo. Decorridos trinta minutos de aula, depois de muito "bate-papo", deve acontecer o "momento de recolhimento", ou seja, a ocasião

em que o professor ou professora apontam, por exemplo, as especificidades dessa conversa, mostrando que ele, texto, se situa entre o oral e o escrito.... Pode também mostrar-lhes como se dá o estabelecimento da coerência, destacando o papel dos implícitos e subentendidos.

Uma outra proposta a ser realizada com textos midiáticos pode começar com o incentivo para que o aluno participe de redes e de [comunidades virtuais](#). Sabemos que os jovens de regiões urbanas já o fazem com muita frequência. Tornou-se rotineiro verem-se moças e rapazes andando com seus celulares, conversando com amigos, compartilhando fotos etc., mas os de regiões afastadas dos centros, com pouco contato com a tecnologia, precisam ser orientados para isso, a fim de que possam ter conhecimento de outras culturas, contato com jovens de outras regiões, ampliando seu universo. Recordemo-nos de que, ao “interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas”. (LEVY, 2000, p.75)

O professor de português, utilizando-se dessas redes e comunidades virtuais, pode fazer de sua aula um espaço de aprendizado não mais unívoco, mas descentralizado, múltiplo, tornando-se, de fato, um orientador, um guia na trilha do educando para a obtenção independente de seu saber.

Para que ocorra a troca de saberes, o professor pode solicitar aos alunos a abertura de um *fórum de discussão temático* em rede, em consonância com outras escolas, diferentes professores e alunos e, se possível, de outras regiões do país.

É bom pontuar que, para que o *fórum* auxilie de fato no desenvolvimento da competência escrita do aluno, é preciso ser bem organizado e previamente planejado. É necessário que a questão a ser discutida seja formulada com antecedência com o grupo e que conste de uma informação e uma indagação. Por exemplo:

Já vimos que a língua varia no tempo, espaço, estrato social e forma de contato. (Informação) Em vista disso, explique por que, há determinadas palavras que recebem designação diferente em algumas regiões do país. (Indagação)

Para a resposta, o docente deverá orientar seus alunos, antes de tudo, para que façam uma pesquisa a respeito do assunto a ser discutido, munam-se, portanto, de repertório. No momento de formularem a referida resposta, orientá-los para sintetizarem todas as anteriormente dadas, para então formularem a sua, sempre acrescentando um dado novo às anteriores.

Nesse sentido, informa Levy (1993, p.41): “Com um ou mais cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele [o aluno] mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada”.

A redação do fórum envolve então dois momentos: síntese e expansão, ou seja, consta do *dado* acrescido do *novo*. Afora isso, a linguagem neste tipo de espaço é a acadêmica, diferentemente da empregada na maioria dos demais hiperespaços. Assim, além de contatarem alunos de outras comunidades, enriquecendo seu mundo cultural, os mesmos estarão desenvolvendo tanto sua capacidade leitora quanto escritora.

Quando falamos de informação e comunicação, as possibilidades tecnológicas surgiram como uma alternativa da era moderna, facilitadora na transmissão do conhecimento, auxiliando, pois, a educação e favorecendo a inclusão digital, com a introdução de computadores e outros instrumentos tecnológicos nas escolas. Esse avanço possibilitou a realização de múltiplas tarefas, agilizando o acesso à informação, auxiliando a troca e a construção de saberes. Porém, para que o aluno faça uso dessas tecnologias, temos de capacitá-los para tê-las efetivamente como aliadas em seu cotidiano escolar.

Outro fator relevante a se apontar aqui diz respeito ao planejamento. Nenhuma atividade dessas sugeridas será bem executada se não for bem planejada, bem organizada, bem orientada. Portanto, cabe ao professor, no início do período letivo, selecionar, dentre as viáveis para sua realidade, de quais estratégias se valerá para o bom rendimento de seu alunado.

Considerações finais

Como visto, o ensino de Língua Portuguesa somente nos finais do século XX é que passou a considerar o texto como objeto de análise em seus diferentes gêneros e modalidades (escrito x oral x midiático). Somente há alguns anos, com a implementação dos Parâmetros

Curriculares Nacionais, é que a tendência de se pensar o texto literário como modelo a ser perseguido foi minimizada, passando-se a considerar que importa formar alunos para o pleno exercício da cidadania, motivando a entrada dos vários gêneros textuais com que convivemos rotineiramente, nos bancos escolares brasileiros.

Além disso, somente depois que os estudos sociolinguísticos mostraram que todas as línguas variam e que essas variações, muitas vezes são ricas, expressivas, inovadoras é que elas começaram a ser objeto de estudo nos ensinamentos Fundamental e Médio.

Quando o texto oral, que era compreendido como "lugar do caos", passou a ser analisado em suas especificidades, é que essa mudança foi levada também para as salas de aula. Recorde-se que, comungando com Fávero, Andrade e Aquino (2000), não se trata de ensinar o aluno a falar, mas de mostrar-lhe a variedade de seus usos, dando-lhe consciência de que a língua não é homogênea, monolítica...

Não se pode esquecer de que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é formar alunos bons produtores de textos orais e escritos e, para atingi-lo, o docente deve oferecer uma pluralidade de gêneros, em diversas variantes, propiciar momentos de oralidade, analisando o que se faz ao falar e, sobretudo, propondo atividades de reescrita e retextualização, para que os jovens possam se tornar leitores críticos de seus próprios textos, não se esquecendo de inserir os textos midiáticos em sua prática docente, lembrando que, para Lévy (opus cit, p. 119) “a cibercultura dá forma a um novo tipo de universal: o universal sem totalidade.(...) trata-se ainda de um universal, acompanhado de todas as ressonâncias possíveis...”.

Referências

BAHKKTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

BECHARA, E. *Ensino de gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2001.

COSERIU, E. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: USP, 1979.

FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2001.

_____ ; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ ; MOLINA, M.A.G. *As concepções linguísticas no século XIX: A Gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2000.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2000.

_____ ; XAVIER, A.(Org). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. São Paulo: Cortez, 2012.

PRÁTICAS DE ESCRITA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

Cristiane Angelo *

Renilson José Menegassi *

Resumo: Neste artigo, pautado nos pressupostos dialógicos de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]), focalizamos as práticas de análise linguística vinculadas às práticas de produção textual escrita, tomando-se especificamente o texto produzido por aluno de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, 6º ano do Ensino Fundamental, para elencarmos algumas propostas de trabalho sobre o tema que podem ser desenvolvidas nesse ensino específico de modo a levar os aprendizes a avançar de maneira mais efetiva no domínio da língua portuguesa escrita. Assim, temos por objetivo refletir a respeito do ensino de língua portuguesa, em especial das práticas de análise linguística inseridas nas práticas discursivas de produção textual no contexto da SAALP. Além disso, pretendemos apresentar propostas concretas para um trabalho profícuo da análise linguística na escola, que possa auxiliar os alunos a adquirirem melhores condições de participar das práticas sociais que requerem o uso da linguagem escrita. Diante do estudo realizado, observamos que é possível propor uma forma de ensino de análise linguística associada à produção textual, resultando num trabalho didático com e sobre a língua.

Palavras-chave: Concepção dialógica de linguagem; produção escrita; análise linguística; Sala de Apoio.

Abstract: In this article, grounded on dialogic assumptions (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]), we highlighted the linguistic analysis practices associated with written textual production practices, taking as basis a text produced by a student of a Portuguese Language Learning Support Classroom (SAALP), 6th year of Elementary Education. From the text, we listed some work proposals that can be developed in

* Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Departamento de Letras. cristiane.mpa@gmail.com. Projeto de pesquisa “Leitura e escrita: dificuldades de ensino e aprendizagem no Ensino Básico” (UNICENTRO/Fundação Araucária)

* Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil; renilson@wnet.com.br

this specific context in order to lead learners to move more effectively in the Portuguese written language. As follows, we aimed at reflecting upon the portuguese language teaching focusing the linguistic analysis practices inserted in the discursive practices of textual production in the context of SAALP. Besides, concrete proposals are aimed to be presented for effective work based on linguistic analysis in the schools, that may assist students in becoming better equipped to participate in social practices that require the use of written language. Before the study, we observed that it is possible to propose a approach to linguistic analysis associated to textual production, resulting in a didactic work with and about the language.

Keywords: Dialogic theory of language; writing; linguistic analysis; Learning Support Classroom.

Considerações iniciais

Desde as décadas finais do séc.XX, diversos pesquisadores da Linguística Aplicada (GERALDI, 1984; 1993; 2010; PERFEITO, 2005; ANTUNES, 2003; MENDONÇA, 2006), bem como os documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), ao fundamentarem-se nos pressupostos dialógicos da linguagem, têm preconizado um ensino centrado em três eixos: prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística. Essas práticas, contextualizadas e integradas no processo de ensino e de aprendizagem, direcionam o foco do ensino da língua materna não mais para os exercícios de classificação, repetição e reconhecimento de estruturas, como no modo tradicional de ensino, mas para as atividades que refletem e promovem os usos sociais da linguagem. Nessa perspectiva, a análise linguística, de acordo com Mendonça (2006), surge como uma prática de reflexão a respeito dos fenômenos textual-discursivos e gramaticais que perpassam os usos linguísticos, no momento de leitura, escuta ou produção de textos ou ainda de questionamento acerca desses mesmos usos da língua, com vistas a promover a formação de sujeitos capazes de agir verbalmente de forma autônoma, decidida, eficaz, considerando os propósitos das circunstâncias de interação em que estejam inseridos.

Neste artigo, focalizamos as práticas de análise linguística vinculadas às práticas de produção textual escrita, tomando-se especificamente um exemplar de texto produzido por

aluno de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, 6º ano do Ensino Fundamental, como mostra representativa. A partir da análise desse texto e de suas características mais relevantes, elencamos algumas propostas de análise linguística que podem ser desenvolvidas nas aulas de apoio de modo a levar os aprendizes a avançar de maneira mais efetiva no domínio da língua portuguesa escrita. Dessa forma, esse texto tem um caráter teórico-metodológico definido sobre o ensino da língua escrita.

Selecionamos a SAALP em virtude de que as ações educativas nesse contexto precisam incidir prioritariamente na leitura e na escrita, sendo que as intervenções nas dificuldades do aluno no processo de produção escrita são fundamentais para aprimorar as suas habilidades e competências de leitura e de escrita de maneira a possibilitar-lhe que acompanhe as práticas de linguagem e os conteúdos desenvolvidos no turno regular.

Assim, temos por objetivo refletir a respeito do ensino de língua portuguesa, em especial, das práticas de análise linguística inseridas nas práticas discursivas de produção textual no contexto da SAALP. Além disso, pretendemos apresentar propostas concretas para um trabalho profícuo da análise linguística na escola, oferecendo e debatendo alternativas de atividades articuladas com as etapas de revisão e reescrita de textos, que possam auxiliar os alunos na superação de suas dificuldades de aprendizagem na leitura e na produção escrita, dando-lhes melhores condições de participar das práticas sociais que requerem o uso da linguagem escrita e de progredir em estudos posteriores (PARANÁ, 2004; 2005).

Para tanto, inicialmente debatemos as noções conceituais bakhtinianas que sustentam a pesquisa, vinculando-as às discussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna. Após, explicitamos a forma de coleta dos materiais, como também apresentamos e discutimos encaminhamentos práticos que orientem o trabalho com a análise linguística a partir de uma produção escrita de um aluno de SAALP, consolidando o conceito de análise linguística como reflexão sobre a língua escrita em uso.

Dialogismo, escrita e práticas de análise linguística

Ao concebermos que a análise linguística consiste em uma prática discursiva atrelada às demais práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula, distanciamos-nos do viés teórico ligado a uma visão monológica e imanente de língua sob a perspectiva formalista/estruturalista que dissocia a linguagem de seu contexto de enunciação, o que também significa afirmar que nos afastamos da tradição do ensino da língua, em que os

conteúdos gramaticais são tratados isoladamente, sem preocupação com o uso efetivo da linguagem.

A análise linguística inserida nas práticas discursivas volta-se para o fenômeno da interlocução viva; assim, encontra os alicerces principais na concepção dialógica de linguagem, do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976[1926]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]), a qual apregoa que o dialogismo é intrínseco à produção da linguagem, denotando que a significação das palavras acontece no trabalho dialógico, interacional entre os sujeitos, situados sócio e historicamente. Conforme destacam os teóricos do Círculo: “a língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta (...)*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p.124, grifos dos autores), dessa forma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 123).

Se a interação é a realidade da língua, o trabalho pedagógico da sala de aula remete para o enunciado, enquanto unidade real e concreta da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003[1979]), que sempre se encontra vinculado às condições da situação de interação social e a outros enunciados, porque é sempre resposta a outros enunciados, ao mesmo tempo está sempre à “espera” de uma resposta, orientando-se sempre para o outro.

Tais considerações redimensionam os modos de se pensar o texto, entendido como a unidade básica do ensino (BRASIL, 1998). Nessa direção, o texto oral ou escrito é pensado segundo a concepção dialógica de enunciado, pois não se mostra indiferente à situação social (imediata e ampla) em que é produzido e está inserido nem às relações entre quem fala e quem ouve; entre quem escreve e quem lê: “os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos” (BARROS, 1996, p.31). Conforme define Curado (2010, p.143), o texto, resultado do trabalho interlocutivo, “apresentar-se-á como um ‘tecido de muitas vozes’, de muitos textos ou discursos, vozes que se entrecruzam, se completam, que se respondem nas relações do discurso com o processo enunciativo, com o contexto sócio-histórico, com o ‘outro’”, evidenciando o seu caráter dialógico.

Esses conceitos relacionados ao dialogismo, interação, enunciado e texto impactam no desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula, no sentido de que essas práticas discursivas passam a ser vistas como interlocuções autênticas, diretamente vinculadas à vida em si (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976[1926]). Nesse ínterim, a leitura se mostra como uma ação de réplica, ou seja, como uma ação de colocar-se em frente aos textos e discursos em voga na sociedade, de discutir com os textos, respondendo e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos (MENEGASSI, 2010a; ROJO, 2009).

Já a escrita diz respeito a uma ação de linguagem efetiva, em que o sujeito produtor registra ideias e intenções que deseja compartilhar com o leitor, para, de algum modo, dialogar com ele. De acordo com Geraldi (2010, p.166), “pensar em produção implica pensar em trabalho e não em inspiração, o que não quer dizer que a criatividade do autor não se faça presente em todo o processo de trabalho”. No contexto pedagógico, entendemos que a produção escrita consiste em um trabalho tanto para o aluno como para o professor. Para o aluno é um trabalho porque escrever de forma crítica e criativa exige preparo, construção, revisão, reescrita; para o professor, porque seu papel é o de mediador do processo de aprendizagem, portanto de coenunciador dos textos de seus alunos, exigindo-lhe, também, preparo, construção, intervenção, avaliação. No cerne desse trabalho, está a noção processual de escrita, ou seja, a ideia de que a escrita consiste em um processo formado de etapas, sendo elas o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita (MENEGASSI, 2010b), as quais propiciam ao produtor condições de preparar-se para o dizer, realizar o dizer, avaliar e repensar o dizer e reescrever o dizer, para, então, atingir sua função comunicativa e social, estabelecendo, nos termos dialógicos, a continuidade da cadeia dialogal e a interação.

Interessa-nos de modo especial, neste artigo, a etapa da revisão, em que ocorre a avaliação crítica do texto produzido, a partir do ponto de vista do aluno-produtor, do colega ou do professor, e que conduz à possibilidade de adequações e alterações, evidenciando o caráter construtivo e de trabalho da produção textual. A avaliação crítica incide nos aspectos de condições de produção para observar se o texto atendeu à finalidade, ao interlocutor, ao gênero e ao contexto de circulação, como também nos fenômenos textual-discursivos e gramaticais, para avaliar se as escolhas linguísticas efetuadas pelo produtor são adequadas às condições de produção, desencadeando a prática de análise linguística atrelada à prática discursiva de produção textual. Assim, essa análise linguística permite aos sujeitos produtores de textos pensar e repensar sobre os elementos linguísticos empregados na produção,

compreendendo-os, avaliando-os, criticando-os, corrigindo-os, para tornar-se mais consciente das escolhas que dão forma a seus discursos.

Conforme pontua Geraldi (1984, p.95-96), a análise linguística consiste em “uma retomada do texto produzido pelo aluno, atuando sobre possíveis problemas de compreensão que tal texto, como produzido em sua primeira versão, possa oferecer de leitura”, o que implica uma intervenção pedagógica capaz de propiciar condições para que o aluno entenda o que é e como é organizado um bom texto, como os recursos gramaticais conectam palavras, frases, parágrafos, gerando a unidade de significação; analise e reflita a adequação do discurso, tendo em vista o contexto de produção e os efeitos de sentidos evocados pelos elementos linguísticos expostos no texto. Portanto, nesse trabalho pedagógico, as atividades epilinguísticas, entendidas como a reflexão a respeito dos elementos da língua e de seu uso atrelada ao processo interativo, antepõem-se às atividades metalinguísticas, as quais estão voltadas não para o uso, mas para a categorização e a sistematização dos elementos linguísticos (BRASIL, 1998; FRANCHI, 1991; TRAVAGLIA, 1996). Essas, quando aparecem, vêm de forma articulada, não isolada, às atividades epilinguísticas.

De modo a orientar a organização do ensino de análise linguística, Morais e Silva (2007) propõem que, nas situações de reflexão a respeito da língua, sejam levadas em conta duas dimensões: a textualidade, que trata dos “conhecimentos que envolvem a internalização de recursos linguísticos, que permitem ao aprendiz compreender e produzir textos de modo eficiente” (MORAIS; SILVA, 2007, p.137); e a normatividade, que se refere às “principais dificuldades dos estudantes brasileiros em adotar, quando necessário, a norma linguística culta de uso real, isto é, aquela de fato usada pelas pessoas com longa escolaridade” (MORAIS; SILVA, 2007, p.138). Quanto à primeira dimensão, os autores sugerem a discussão dos seguintes aspectos: organização; informatividade; coerência; coesão; pontuação e paragrafação, seleção de léxico adequado; utilização de recursos gráficos e de formato que orientem a leitura; já quanto à normatividade, são apontados os seguintes conteúdos: ortografia; concordância verbo-nominal; regência; emprego de tempos verbais; seleção de recursos linguísticos segundo a formalidade da situação.

Consideramos que, para o âmbito da SAALP, essa organização, proposta por Morais e Silva (2007), mostra-se pertinente, visto que aborda não somente os conhecimentos relacionados à correta notação escrita e ao domínio da norma de prestígio, mas, também, os conhecimentos sobre a dimensão textual dos diferentes gêneros que circulam em nosso meio,

favorecendo o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos escritos dos alunos, que é o objetivo das SAALP.

A abordagem dos elementos da textualidade e da normatividade na etapa de revisão textual, ou seja, a prática de análise linguística atrelada à produção escrita, tenciona produzir situações significativas de interação pela escrita. Para tanto, principalmente em contexto de SAALP, é fundamental que o professor conduza o trabalho de modo mais diretivo, considerando as possibilidades e as necessidades do grupo de alunos com o qual trabalha. Nessa proposta, o professor reproduz no quadro um texto produzido por um aluno da SAALP e conduz a análise linguística com todo o grupo de alunos. A escolha desse texto não é aleatória, mas determinada por aquilo que o professor precisa problematizar em sala de aula, considerando o objetivo principal das aulas em classe de apoio que é o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, um aspecto inerente à SAALP. Brandão (2007), recuperando Vygotsky (1994), ao discorrer sobre a revisão textual na sala de aula de Ensino Fundamental, chama a atenção para a necessidade de “apresentar algumas possibilidades de solução para os alunos que não conseguem encontrar as próprias saídas de modo independente, trabalhando, assim, no espaço da ‘zona de desenvolvimento proximal’” (BRANDÃO, 2007, p.128). Desse modo, ao ler e analisar a produção escrita do aluno da SAALP, o professor pode tecer explicações, exemplificar, corrigir, orientar, oferecer alternativas para que o texto cumpra os propósitos comunicativos e o aluno amplie suas capacidades de escrita, como se exemplifica nas análises seguintes.

Práticas de análise linguística atreladas às práticas de produção escrita

Tomamos para discussão produções escritas desenvolvidas por alunos de uma SAALP. O Programa Sala de Apoio à Aprendizagem consiste em uma política educacional que foi instituída em 2004, no Estado do Paraná, com o intuito de propiciar a efetivação e a proteção ao direito que os alunos do Ensino Fundamental têm de obter uma educação de qualidade, resolvendo ou minimizando suas dificuldades de aprendizagem e estendendo seu tempo de escolaridade. Nos termos da Resolução nº 208/04 – da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, que implementou o Programa, a SAA consiste em uma iniciativa pedagógica “para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática e às dificuldades de aprendizagem, identificadas nos alunos matriculados na 5ª

série [6º ano] do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos de leitura, escrita e cálculo” (Art. 1º, PARANÁ, 2004). Os alunos inclusos no Programa frequentam aulas de Língua Portuguesa e/ou Matemática no contra turno, participando de atividades em prol da reversão do insucesso no aprendizado dos conteúdos dessas disciplinas.

No que diz respeito às aulas de apoio de Língua Portuguesa, objetiva-se, segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas para a SAALP, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, “o desenvolvimento de atividades de linguagem numa dimensão discursiva, que permite ao aluno promover ações com a linguagem por meio da prática da oralidade, da leitura e da produção textual, em situações de uso real e significativo da língua” (PARANÁ, 2005, p.8). Nessa perspectiva, o ensino da língua tenciona promover a interação entre os sujeitos da aprendizagem, tendo-se o professor como o mediador desse processo de interlocução. Entendemos que, por meio da prática de análise linguística atrelada à produção escrita, a sala de aula constitui-se de fato como um espaço privilegiado desse movimento interlocutivo, como lugar em que interlocutores reais dialogam, tomando como instrumentos os textos produzidos na situação de aula de apoio, verdadeiros enunciados, lugar de materialização da língua, enquanto atividade, processo criativo.

O texto tomado para análise e discussão foi cedido pelo professor de uma SAALP, pertencente a uma escola pública, situada em um bairro próximo ao centro da cidade de Irati-PR. Na época, esse professor era participante e colaborador de uma pesquisa-ação colaborativa (ANGELO, 2015; ANGELO; MENEGASSI, 2016a; ANGELO; MENEGASSI, 2016b), que tinha por objetivo refletir sobre a maneira como a mediação pedagógica colaborativa, por meio de orientações teórico-metodológicas sobre leitura e escrita, auxilia na prática efetiva da docência e na aprendizagem na SAALP.

Apresentamos um texto produzido por aluno da SAALP, o qual é aqui denominado de A1, tecemos breves comentários sobre o contexto de produção e, a partir das análises e problemáticas apontadas¹, arrolamos encaminhamentos que podem ser instrumentos de mediação em sala de aula – entre o professor e os alunos da sala de apoio, estimulando a análise e a reflexão sobre o uso da língua. Em virtude das dificuldades comuns em classes de apoio, orientamos que o professor transcreva o texto no quadro, com a permissão do autor, e, então, aborde as atividades de análise linguística oralmente, com a participação tanto do autor

¹ Para a análise e o levantamento das características linguístico-discursivas dos textos dos alunos, sugerimos o uso da Tabela Diagnóstica, proposta por Costa-Hübes (2012)

do texto como dos demais colegas da sala, priorizando conteúdos ainda não dominados pela maior parte dos alunos. Sugerimos que, antes da abordagem da análise linguística, sejam recuperadas as condições de produção do texto que estabelecem a necessidade de interlocução: interlocutor, finalidade, gênero textual, lugar de circulação.

O texto de A1

“Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora não parecia tudo bem ele escutou um barulho esquisito e olhou para atrás e viu uma coisa grande e se atramou a correr e o animal correu atrás dele e ele com muito medo se escondeu ensima de uma árvore e o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa semechendo e o barulho vinha de uma árvore.

Numas horas depois ele foi indo e viu uma casa abandonada entrou nela para se esconder do animal pensou que estava seguro mas não estava pareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso mas o menino contou a história do animal para o homem e o homem ficou asustado e o homem pessou em matar o animal mas o menino respondeu não seria uma ótima ideia matalo o homem repondeu eu mataria ele e depois neinhum animal ia correr atrás de nós e íamos viver felizes para sempre sei medo

fim”

Esse texto é uma continuidade de uma narrativa de aventura. Segundo as informações fornecidas pelo professor, para produzi-lo, a classe ouviu explicações acerca do conceito de narrativa de aventura, como também recebeu um fragmento do texto “A criatura”, a partir do qual se deveria dar continuidade à história, sem perder de vista as características do gênero.

Gênero Narrativa de Aventura

A criatura

A tempestade tornava a noite ainda mais escura e assustadora. Raios riscavam o céu de chumbo e a luz azulada dos relâmpagos iluminava o vale solitário, penetrando entre as árvores da floresta espessa. Os trovões retumbavam como súbitos tiros de canhão, interrompendo o silêncio do cenário [...].

Alimentadas pela chuva insistente, as águas do rio começavam a subir e a invadir as margens, carregando tudo o que encontravam no caminho. Barrancos despencavam e árvores eram arrancadas pela força da correnteza, enquanto o rio se misturava ao resto como se tudo fosse uma coisa só. Mas algo... ou alguém... ainda resistia.

Agarrado desesperadamente a um tronco grosso que as águas levavam rio abaixo, um garoto exausto e ferido lutava para se manter consciente e ter alguma chance de sobreviver. Volta e meia seus braços escorregavam e ele quase afundava, mas logo ganhava novas forças, erguia a cabeça e tentava inutilmente dirigir o tronco para uma das margens.

De repente, no período de silêncio que se seguia a cada trovão, ele começou a ouvir um barulho

inquietante, que ficava mais e mais próximo. Uma fumaça esquisita se erguia à frente, e ele então compreendeu: era uma cachoeira! [...]

Num pulo desesperado, agarrou o ramo de uma árvore que ainda se mantinha de pé perto da margem e soltou o tronco flutuante, que seguiu seu caminho até a beira do precipício e nele mergulhou descontrolado.

A tempestade prosseguia e cegava o garoto, o rio continuava seu curso feroz e a cachoeira rosnava bem perto de onde ele estava. De repente, percebeu que a distância entre uma das margens e o galho em que se pendurava talvez pudesse ser vencida com um pulo. Deu um jeito de se livrar da camisa molhada, que colava em seu corpo e tolhia seus movimentos. Respirou fundo para tomar coragem.

Se errasse o pulo, seria engolido pela queda-d'água... mas, se acertasse, estaria a salvo. Viu que não tinha outra saída e resolveu tentar. Tomou impulso e [...] conseguiu alcançar a margem. [...]

Ficou de pé meio vacilante e examinou o lugar em torno, tentando decidir para que lado ir. Foi quando ouviu um rugido horrível, que parecia vir de bem perto. Correu para o lado oposto, mas não foi longe. Logo se viu encurralado em frente a um penhasco gigantesco, que barrava sua passagem. O rugido se aproximava cada vez mais.

Estava sem saída. De um lado, o penhasco intransponível; de outro, uma fera esfomeada que o cercava pronta para atacar. Então, viu um buraco no paredão de pedra e se meteu dentro dele com rapidez. A fera o seguiu até a entrada da caverna, mas foi surpreendida. Com uma pedra grande que achou na porta da gruta, o garoto golpeou a cabeça do animal com toda a força que pôde e a fera cambaleou até cair, desacordada.

Já fora da caverna, ele examinou o penhasco que teria que atravessar antes que o bicho voltasse a si. [...]

Laura Bergallo. *A criatura*. São Paulo: SM, 2005. p. 37-44.

A narrativa, escrita por Laura Bergallo, pertence ao livro “A criatura”, publicado em 2005. No capítulo selecionado, o leitor tem a oportunidade de conhecer uma história de muita ação e suspense que ocorre em locais que proporcionam grandes desafios ao personagem principal, o herói. Era esperado que, na continuidade da narrativa de aventura, os alunos conseguissem manter-se fiéis às características do gênero, criando novos desafios para o personagem e fazendo com que ele se envolvesse em diversas aventuras para escapar do perigo².

No que se refere à construção dos sentidos do texto, ou à coerência, verificamos que A1 dá continuidade à narrativa de aventura, pois, no texto, o herói passa por situações de desafio e se envolve em aventuras para fugir das ameaças criadas pelo animal – o vilão da história: tramou-se a correr; subiu em uma árvore; escondeu-se em uma casa abandonada, mantendo-se, dessa forma, fiel às características do gênero. Entretanto, ao expor esses desafios, A1 deixa algumas lacunas que prejudicam a qualidade da narrativa, trazendo dificuldades para que o leitor preste atenção ao enredo.

Sintetizamos, no Quadro 1, os problemas encontrados:

² Não é objetivo, aqui, discutirem-se as condições de produção a que os alunos da SAALP foram submetidos e as implicações dessas condições no resultado, no trabalho de escrita do aluno.

Quadro 1: Problemas no texto de A1

- a) Logo no início, quando se menciona que o personagem “*depois de fazer isso* [ou seja, examinar o penhasco que teria que atravessar antes que o bicho voltasse a si] *saiu de lá e foi embora*”, não se esclarece ao leitor o que o personagem fez para sair da situação em que se encontrava;
- b) no início do segundo parágrafo – “*Numas horas depois ele foi indo (...)*” – não se explicita o que o herói fez, depois de subir em uma árvore, para se despistar da fera que o perseguia;
- c) no final do texto, não se expõe o desfecho ou a solução da história da aventura: a narrativa termina em um diálogo em que o dono da casa abandonada explica porque teve a ideia de matar o animal, sem revelar se essa ação foi executada ou não;
- d) em diversos momentos, em vez de utilizar sinais de pontuação, o aluno faz uso de organizadores textuais, repetindo a conjunção aditiva “e” e a adversativa “mas”;
- e) observam-se problemas no uso do discurso direto: não há marcações específicas, como dois pontos e travessões, para diferenciar a voz dos personagens da voz do narrador; há, somente, o uso do verbo dicendi “responder” para introduzir as falas dos personagens;
- f) emprego excessivo da repetição de um mesmo item lexical, negligenciando-se, nessa situação, outros mecanismos coesivos, como a pronominalização, a elipse e a sinonímia (KOCH, 1991) para garantir o encadeamento semântico do texto;
- g) quanto aos aspectos ortográficos, constatamos equívocos na escrita de diversas palavras e expressões como: escondeu (“esgondeu”), parecia (“paresia”), em cima (“ensima”); matá-lo (“matalo”); respondeu (“repondeu”).

Em função dos apontamentos no Quadro 1, sintetizamos os principais aspectos linguísticos não dominados pelo aluno A1: coerência; pontuação; coesão; uso do discurso direto; ortografia. Para este artigo, optamos pelo trabalho com os quatro primeiros problemas, deixando a abordagem das questões ortográficas para um outro momento. Trazemos apenas as atividades de análise linguística sugeridas para o trabalho com o texto de A1. O leitor interessado em conhecer os procedimentos empregados no trabalho de formação do professor da SAALP e na abordagem do professor em SAALP, após orientações teórico-metodológicas, pode consultar Angelo (2015), Angelo e Menegassi (2015), Angelo e Menegassi (2016a; 2016b).

Em razão dessas escolhas, sugerimos que o texto de A1 seja reproduzido no quadro sem problemas ortográficos para que os alunos focalizem a atenção nas questões selecionadas para a revisão e a análise linguística:

“Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora mas não parecia tudo bem ele escutou um barulho esquisito e olhou para trás e viu uma coisa grande e se tramou a correr e o animal correu atrás dele e ele com muito medo se escondeu em cima de uma árvore e o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo e o barulho vinha de uma árvore.

Algumas horas depois ele foi indo e viu uma casa abandonada entrou nela para se esconder do animal pensou que estava seguro mas não estava apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso mas o menino contou a história do animal para o homem e o homem ficou assustado e o homem pensou em matar o animal mas o menino respondeu não seria uma ótima ideia matá-lo o homem respondeu eu mataria ele e

depois nenhum animal ia correr atrás de nós e íamos viver felizes para sempre sem medo”. (TEXTO DE A1 – ADAPTADO)

Pontuação (ponto final e vírgulas) e coesão (conjunções ‘e’ e ‘mas’)

Conforme destacam Silva e Brandão (2005), a pontuação consiste em um importante recurso de coesão do texto escrito. Trata-se de “um sistema que fragmenta visualmente o texto não em frases isoladas e sem significado, mas para poder rearticular estes fragmentos de forma hierárquica, a serviço da compreensão do leitor” (SILVA; BRANDÃO, 2005, p. 124). Ao funcionar como um articulador textual, o estudo da pontuação atrela-se inevitavelmente à abordagem dos elementos coesivos. Por esse motivo, trazemos a discussão acerca do uso do ponto final e das vírgulas de forma concomitante à discussão relacionada ao emprego da conjunção “e” e da conjunção “mas”. Sugerimos as seguintes propostas:

- 1) O texto de A1 apresenta dois parágrafos. Do que trata cada um dos parágrafos do texto?
- 2) Notamos que o único sinal de pontuação que aparece é o ponto final, ao término do primeiro e do segundo parágrafo. Em vez de pontos, vírgulas e outros sinais, A1 usa em excesso a palavra “e” e a palavra “mas”. Identifique essas palavras no texto.

Resposta³: “Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora mas não parecia tudo bem ele escutou um barulho esquisito e olhou para trás e viu uma coisa grande e se tramou a correr e o animal correu atrás dele e ele com muito medo se escondeu em cima de uma árvore e o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo e o barulho vinha de uma árvore.

Algumas horas depois ele foi indo e viu uma casa abandonada entrou nela para se esconder do animal pensou que estava seguro mas não estava apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso mas o menino contou a história do animal para o homem e o homem ficou assustado e o homem pensou em matar o animal mas o menino respondeu não seria uma ótima ideia matá-lo o homem respondeu eu mataria ele e depois nenhum animal ia correr atrás de nós e íamos viver felizes para sempre sem medo”

- 3) Para resolver esses problemas, vamos traçar, no primeiro parágrafo, dois traços verticais para separar as ações que são realizadas pelo garoto das ações que são realizadas pelo animal.

Resposta: “Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora mas não parecia tudo bem ele escutou um barulho esquisito e olhou para trás e viu uma coisa grande e se tramou a correr e // o animal correu atrás dele // e ele com muito medo se escondeu em cima de uma árvore e // o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo e o barulho vinha de uma árvore.”

³ Em algumas questões, trazemos a resposta para melhor compreensão dos objetivos pretendidos nas atividades.

4) Podemos reescrever o parágrafo, colocando um ponto final no lugar dos dois traços verticais e eliminando a conjunção “e”. Não podemos esquecer que, após o ponto final, usamos letra maiúscula.

Resposta: “Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora mas não parecia tudo bem ele escutou um barulho esquisito e olhou para trás e viu uma coisa grande e se tramou a correr. O animal correu atrás dele. Ele com muito medo se escondeu em cima de uma árvore. O animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo e o barulho vinha de uma árvore.”

5) Nesse mesmo parágrafo, vamos separar, com um traço vertical, as diferentes ações que são realizadas pelo garoto, antes de o animal correr atrás dele.

Resposta: “Depois de fazer isso / saiu de lá / e foi embora / mas não parecia tudo bem / ele escutou um barulho esquisito / e olhou para trás / e viu uma coisa grande / e se tramou a correr.”

6) Vamos reescrever o parágrafo, colocando vírgula no lugar do traço vertical e eliminando a conjunção “e”, sem esquecer que a conjunção “e” continua a ser empregada, quando une as duas últimas ações.

Resposta: “Depois de fazer isso, saiu de lá, foi embora, mas não parecia tudo bem, ele escutou um barulho esquisito, olhou para trás, viu uma coisa grande e se tramou a correr.”

Para resolver os problemas do segundo parágrafo, os mesmos procedimentos anteriores são utilizados, isto é: primeiramente, separam-se com dois traços verticais as ações que são realizadas pelo garoto das ações que são realizadas pelo homem, dono da casa abandonada; após, reescreve-se o parágrafo, colocando-se um ponto final no lugar dos dois traços verticais e eliminando a conjunção “e”, sem esquecer-se de que após o ponto final, emprega-se letra maiúscula; na sequência, separam-se com um traço vertical as diferentes ações que são realizadas pelo garoto, no início do texto; por fim, reescreve-se o parágrafo, colocando vírgula no lugar do traço vertical e eliminando a conjunção “e”, exceto quando esta unir as duas últimas ações.

Resposta: “Algumas horas depois ele foi indo, viu uma casa abandonada, entrou nela para se esconder do animal e pensou que estava seguro mas não estava. Apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso. O menino contou a história do animal para o homem. O homem ficou assustado e o homem pensou em matar o animal. O menino respondeu não seria uma ótima idéia matá-lo. O homem respondeu eu mataria ele e depois nenhum animal ia correr atrás de nós e vamos viver felizes para sempre sem medo.”

7) Identifique, no texto de A1, o uso da palavra *mas*:

Resposta: (...) foi embora mas não parecia tudo bem (...)
(...) o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo (...)
(...) pensou que estava seguro mas não estava (...)
(...) apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso mas o menino contou a história do animal para o homem (...)
(...) o homem pensou em matar o animal mas o menino respondeu não seria uma ótima idéia (...)

8) Qual o sentido da palavra “*mas*” em cada uma das ocorrências no texto? Por que A1 a empregou?

9) Na gramática, a palavra “*mas*” é denominada conjunção adversativa, expressando geralmente a ideia de contraste. Outras palavras exercem a mesma função de “*mas*”: porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto. Aponte, no texto, quais dessas opções poderiam substituir o “*mas*”, evitando a repetição excessiva da mesma conjunção.

10) Há uma regra que diz: “Usa-se vírgula antes das conjunções: *mas*, porém, pois, embora, contudo, todavia, portanto, logo.” Observando essa regra, empregue corretamente a vírgula (,) no texto de A1.

Salientamos que as atividades priorizam sempre o uso e a reflexão linguística, ou seja, o ponto de vista epilinguístico, com recorrência à metalinguagem (conceitos e nomenclaturas linguísticas), de maneira articulada às atividades epilinguísticas, para que o aluno possa produzir os sentidos do texto, à coesão e coerência, bem como à adequação das categorias gramaticais.

Uso do discurso direto e emprego das formas verbais

Nos textos narrativos, os recursos que o autor do texto utiliza para separar a voz do narrador da voz do personagem são também elementos que estabelecem a coesão e a coerência do texto, guiando o leitor na leitura. Dentre esses recursos, destacamos: verbos dicendi, que são os verbos que não só introduzem a fala dos personagens, como também orientam o modo como esta fala foi realizada; uso de dois pontos, geralmente após os verbos dicendi; uso de aspas ou uso de travessões. Sugerimos as seguintes propostas para o trabalho com esses recursos:

1) Vamos identificar no texto os momentos em que aparecem as falas dos personagens:

Resposta: “ (...) o homem pensou em matar o animal. O menino respondeu não seria uma ótima idéia matá-lo. O homem respondeu eu mataria ele e depois nenhum animal ia correr atrás de nós e íamos viver felizes para sempre sem medo”

2) Observe que ambas as falas são anunciadas pelo verbo “responder”. Em que situações do dia a dia usamos esse verbo?

3) Os usos do verbo “responder” no texto de A1 estão adequados?

4) Em vez de “responder”, que outros verbos poderiam ser empregados pelo autor do texto? Observe que os verbos dicendi demonstram o modo como essa fala é apresentada no texto; por exemplo, gritar é uma ação muito mais intensa do que falar ou sussurrar.

5) Nos textos narrativos, quando o verbo aparece antes da fala do personagem, empregam-se dois pontos (:). Use esse recurso no texto de A1.

6) Nos textos narrativos, ainda, as falas dos personagens aparecem em parágrafo próprio, separando a fala do narrador da fala do personagem. Também, antes dessas falas são usados travessões. Empregue adequadamente esse recurso no texto de A1.

7) A partir das sugestões anteriores, reescreva o texto de A1, prestando atenção nos recursos usados para separar a voz do narrador da voz do personagem:

*Resposta: “ (...) o homem pensou em matar o animal. O menino falou:
- Não seria uma ótima idéia matá-lo.
O homem argumentou:
- Eu mataria ele e depois nenhum animal ia correr atrás de nós e íamos viver felizes para sempre sem medo.”*

Ainda, com relação a essa última atividade, caberia uma discussão acerca do uso das formas verbais no discurso direto e no discurso indireto. Quanto à primeira fala, o professor pode convidar os alunos a refletir que o uso do verbo no presente – “não é uma ótima ideia matá-lo” – e não no futuro do pretérito (seria; mataria), nem no pretérito imperfeito (ia, íamos), confere mais vivacidade à narrativa. Ainda, o professor pode sugerir reflexões acerca das possibilidades de transformação do discurso direto para o indireto, sendo, neste caso, mais produtor o uso de verbos no futuro do pretérito: “O menino falou que não seria uma ótima ideia matá-lo”. “O homem argumentou que o mataria e depois nenhum outro animal iria correr atrás deles e iriam viver felizes para sempre sem medo”. Assim, os alunos teriam possibilidades de escolha quanto ao uso do discurso direto ou indireto, bem como de perceber que essa escolha altera o emprego das formas verbais:

Discurso direto	Discurso indireto
<p>(...) o homem pensou em matar o animal. O menino falou: - Não é uma ótima ideia matá-lo. O homem argumentou: - Eu vou matá-lo e depois nenhum animal vai correr atrás de nós e vamos viver felizes para sempre sem medo.</p>	<p>(...) o homem pensou em matar o animal. O menino falou que não seria uma ótima ideia matá-lo. O homem argumentou que iria matá-lo e depois nenhum animal iria correr atrás deles e iriam viver felizes para sempre sem medo.</p>

Repetição de palavras

Durante muitos anos, a escola insistiu na recomendação de que a repetição de palavras no texto deve ser evitada, sendo um indício de pobreza de vocabulário. Por conta disso, a repetição acabou tornando-se um item estigmatizado. Referindo-se a essa questão, Antunes (2010, p.122) argumenta que “faltou pontuar quais repetições devemos evitar, pois ‘repetir palavras é um procedimento inevitável uma vez que representa uma consequência da própria concentração temática’ do texto”. Desse modo, repetir uma unidade pode ser uma exigência do processo de construção da coerência textual. Isso requer que o professor da SAALP, no momento da revisão textual, evite recomendações simplistas, conduzindo o aluno a analisar a função da repetição de palavras no curso da interação linguística.

1) Observe o trecho destacado:

Apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso. O menino contou a história do animal para o homem. O homem ficou assustado e o homem pensou em matar o animal. O menino respondeu não seria uma ótima ideia matá-lo. O homem respondeu eu mataria ele (...)

Nesse trecho, a palavra “homem” é repetida diversas vezes. A repetição é necessária para dar continuidade à temática do texto. Entretanto, quando não for bem empregada, constitui-se em um problema que deve ser evitado. Há diferentes formas de sanar esse problema:

- trocando a palavra por um sinônimo ou equivalente: dono da casa; senhor;
- apagando a palavra;
- trocando por um pronome: ele.

a) Verifique em que momentos a palavra “homem” deve aparecer e em que momentos ela deve ser evitada.

b) Reescreva o trecho, experimentando as alternativas para se evitar a repetição da palavra “homem”.

Resposta: “Apareceu um homem que era o dono da casa e não gostou nada disso. O menino contou a história do animal para ~~o homem~~ ele. O homem ficou assustado e ~~o homem~~ pensou em matar o animal. O menino respondeu não seria uma ótima ideia matá-lo. O ~~homem~~ dono da casa respondeu (...)”

2) Identifique no texto a repetição da palavra “animal”. Analise a função dessa palavra em cada um dos momentos em que ela aparece e avalie se há necessidade de trocá-la em alguma situação.

Quantidade e qualidade de informações

No que se refere à coerência, para auxiliar o aluno na escolha da quantidade e da qualidade de informações que colocará à disposição do leitor, apontamos as seguintes propostas:

1) Vamos ler o final do fragmento de “A criatura” e o início do texto de A1:

*“Já fora da caverna, ele examinou o penhasco que teria que atravessar antes que o bicho voltasse a si.”
“Depois de fazer isso saiu de lá e foi embora (...)”*

Pensando na situação de que existia um penhasco e um bicho que poderia acordar logo, como o garoto saiu de lá?

2) Observe o trecho final do primeiro parágrafo e o trecho inicial do segundo parágrafo:

*“(...) o animal não viu ninguém por lá mas viu uma coisa se mexendo e o barulho vinha de uma árvore.
Algumas horas depois ele foi indo e viu uma casa abandonada (...)”*

Podemos verificar que faltam algumas informações para que o leitor compreenda melhor a história. Que informações seriam essas? Para auxiliar na resposta, pense nas seguintes questões:

a) O animal viu uma coisa se mexendo e ouviu um barulho que vinha de uma árvore. O que o animal fez? Esperou por algum tempo e desistiu de pegar o garoto? Chegou perto da árvore, mas não percebeu que o menino estava escondido em cima da árvore?

b) “Algumas horas depois ele foi indo e viu uma casa abandonada”. O garoto desceu da árvore? O animal tinha ido embora?

3) Ao ler o final do texto, você ficou satisfeito com o desfecho da história?

No momento da discussão acerca da coerência, põe-se em primeiro plano os esclarecimentos prestados pelo autor do texto. O professor tem o papel de pontuar os problemas, direcionar os questionamentos, oferecer alternativas de solução para os problemas, atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno – ZDP (VIGOSTSKI, 1994); os demais colegas, parceiros dessa interação, têm o papel de auxiliar nos esclarecimentos, levantar outros questionamentos, oferecer outras alternativas, colocar-se como verdadeiros leitores. Assim, aos poucos todos tomam consciência de que o produtor escreve para alguém ler e, por isso, não deve deixar que faltem informações relevantes para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa.

Considerações finais

A partir da reflexão a respeito das práticas de análise linguística atreladas às práticas discursivas de produção textual no contexto da SAALP, diversos elementos fundamentais da análise linguística puderam ser demarcados, prestando um melhor direcionamento ao ensino dessa prática em sala de apoio, visto que:

- ✓ a análise linguística vinculada à produção escrita pode auxiliar o aluno na superação de suas dificuldades de aprendizagem na leitura e na produção escrita;
- ✓ volta-se para o fenômeno da interlocução viva;
- ✓ promove a interação entre os sujeitos da aprendizagem;
- ✓ remete para o texto enquanto enunciado (BAKHTIN, 2003[1979]);
- ✓ coloca em evidência a escrita como um trabalho;
- ✓ coloca em evidência a escrita como um processo;
- ✓ privilegia o trabalho com as atividades epilinguísticas, as quais se antepõem às atividades metalinguísticas;
- ✓ nesse trabalho epilinguístico, pode-se levar em conta a dimensão da textualidade – organização; informatividade; coerência; coesão; pontuação e paragrafação, seleção de léxico adequado – e da normatividade – ortografia; concordância; regência; emprego de tempos verbais; seleção de recursos linguísticos segundo a formalidade da situação;
- ✓ os conceitos e nomenclaturas gramaticais só são utilizados de maneira articulada com as atividades eplinguísticas em situação concreta de uso;
- ✓ em SAALP, a prática de análise linguística requer do professor uma condução mais diretiva, considerando as possibilidades e as necessidades do grupo de alunos com o qual a trabalha;
- ✓ a seleção do texto para a abordagem coletiva da análise linguística é determinada por aspectos que o professor precisa problematizar em sala de aula, tendo em vista o objetivo principal das aulas em classe de apoio que é o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita;
- ✓ requer que o professor analise previamente o texto, levantando conteúdos dominados e não dominados pelo aluno;

- ✓ trabalha no espaço de zona de desenvolvimento proximal do aluno (VYGOTSKY, 1994), ao oferecer-lhe alternativas a questões para as quais não consegue encontrar solução de modo independente;
- ✓ ao envolver as dificuldades comuns de toda a SAALP, orienta que o professor reproduza o texto no quadro, com a permissão do autor, e, então, aborde as atividades de análise linguística oralmente, com a participação tanto do autor do texto como dos demais alunos da sala;
- ✓ no que se refere à coerência, mais especificamente quanto à falha na quantidade e na qualidade das informações postas à disposição do leitor, as propostas de análise linguística visam a auxiliar o aluno a suprir essas lacunas, tornando o texto mais claro e adequado à leitura;
- ✓ quanto à pontuação, objetiva-se que o aluno perceba que esse recurso ocupa um papel essencial na leitura e produção de textos, sendo um elemento de coesão do texto escrito;
- ✓ sobre a paragrafação, busca-se reconhecer esse recurso como organizador das ideias do texto, de modo a favorecer a efetiva interação entre os interlocutores;
- ✓ as propostas de estudo da pontuação atrelam-se à abordagem dos elementos coesivos;
- ✓ concernente ao uso dos mecanismos de coesão textual, tenciona-se que o aluno passe a diversificar os organizadores textuais, evitando a repetição da conjunção “e” e/ou “mas”;
- ✓ quanto ao uso do discurso direto, busca-se que o aluno aprenda a diferenciar no texto a voz dos personagens da voz do narrador como também a perceber a função dos verbos dicendi;
- ✓ no que tange à repetição de palavras – recurso necessário para estabelecer a continuidade temática – as atividades de análise linguística podem oferecer alternativas para que o aluno avalie e selecione recursos para evitar a repetição exaustiva de um mesmo item lexical.

Ao se considerar esse conjunto de características das práticas de análise linguísticas vinculadas ao processo de produção textual, no trabalho com os alunos da SAALP, a sala de aula constitui-se um espaço de interação entre sujeitos: um espaço de leitura e de escrita, de questionamento, de descoberta, de aprendizado, propiciando o enfrentamento e a minimização das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

Referências

ANGELO, C. M. P. *Mediações colaborativas e pedagógicas em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa*. 2015. 390 f. Tese (Doutorado em LETRAS) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ple.uem.br>. Acesso em 10/03/2017.

_____; MENEGASSI, R. J. O trabalho docente com a ortografia em Sala de Apoio à Aprendizagem. *Calidoscópio*. Vol. 13, n. 2, p. 239-250, mai/ago 2015, Unisinos.

_____; MENEGASSI, R. J. O trabalho com a pontuação em Sala de Apoio: mediações colaborativas e pedagógicas. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 10, p. 349-379, 2016a.

_____; MENEGASSI, R. J. O trabalho docente com a coesão em Sala de Apoio à Aprendizagem. In: OHUSCHI, M. C.; MENEGASSI, R. J. (Org.). *Dialogismo, interação em*

práticas de linguagem no ensino de línguas. Castanhal: UFPA/Faculdade de Letras, 2016b. p. 49-64.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976 [1926].

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996. p. 21-42.

BRANDÃO, A. C. P. revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA-HÜBES, T da C. Análise de texto de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1-20, dez. 2012. ISSN 1984-8420. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2012v13n3p1>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

CURADO, O. H. F. Linguagem dialógica: práticas de leitura e produção de texto. In: OSORIO, E. M. R. (Org.). *Mikhail Bakhtin: cultura e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 141-151.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KOCH, I. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010a. p. 35-59.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010b. p. 75-101.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte : Autêntica , 2007. p. 135-150.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED/DEE, 2008.

_____. *Orientações pedagógicas*, língua portuguesa: sala de apoio à aprendizagem. Curitiba: SEED/PR, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 208 de 02 de março de 2004. *Sala de apoio à aprendizagem*. Documento impresso.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). *Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa*. Coleção Formação de Professores EAD, n. 18. Maringá: Eduem, 2005, v. 1, p. 27-79.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, C. S.; BRANDÃO, Ana C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole.. [et al.]. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

O USO DAS ASPAS COMO UM RECURSO ARGUMENTATIVO – O APELO À VOZ DO OUTRO

Mariza Angélica Paiva Brito *

Ályna Maria Fragoso Cabral **

José Edileudo da Silva Moraes ***

Resumo: Neste estudo, analisamos, nos comentários das notícias publicadas em sites da internet, o uso das aspas como uma heterogeneidade enunciativa, conforme Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), que defende a heterogeneidade enunciativa como a junção entre a metadiscursividade e a alteridade radical do discurso. Refletimos aqui sobre as funções argumentativas que as aspas podem desempenhar no texto, partindo da hipótese de que as aspas são estratégias argumentativas usadas de modo proposital, com objetivos bem definidos, ainda que dados efeitos de sentido escapem ao controle que o sujeito supõe ter sobre o seu dizer. Promovendo uma modificação complexa da significação, elas apontam diretamente para o surgimento de uma exterioridade no fio do discurso e, portanto, assinalam um distanciamento protetor do locutor em relação a seu enunciado. Realizamos os seguintes procedimentos de análise: localizamos as marcas textuais das aspas nos comentários das notícias publicadas no site do UOL; e, em seguida, refletimos sobre as funções argumentativas que essas estruturas podem exercer nas postagens em foco. Estamos entendendo por função argumentativa (ver BRITO, 2015) os efeitos discursivos que os usos de tais marcas de heterogeneidade ajudam a exercer sobre os interlocutores no texto.

Palavras-chave: Aspas. Heterogeneidades enunciativas. Funções argumentativas.

Abstract: In this study, we analyze comments of news published on internet in order to investigate the use of quotation marks as a enunciative heterogeneity, according to Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), who poses enunciative heterogeneity as the merging of metadiscursiveness and discourse ultimate otherness. We reflect on the argumentative functions that quotation marks could perform in texts, taking as a starting point the hypothesis that quotation marks are an argumentative strategy used highly on purpose, with precise objectives, despite the fact that some meaning effects slip away from the command the subject thinks he has over what he says. Quotation marks, by provoking a complex modification of meaning, point directly to the emergence of an exterior feature in the flow of discourse and, therefore, sign a protective distancing assumed by the speaker in relation to what he says. In order to put this analysis in action, we did as it follows: we found quotation marks in the comments of news published in UOL site; later, we reflect on the argumentative functions

* Professora Adjunta do Curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Pesquisadora da Funcap/CE. E-mail: marizabrito02@gmail.com

** Bolsista de IC - Funcap/BPI da UNILAB. E-mail: alynafragoso@outlook.com

*** Bolsista de IC - Funcap/BPI da UNILAB. E-mail: edileudosilva@aluno.unilab.edu.br

these marks could perform. We are considering as argumentative function (BRITO, 2015) the discursive effects that such marks cause on the subjects that interact through the texts.

Key-words: Quotation marks. Enunciative heterogeneity. Argumentative function.

Introdução

Iniciamos esta discussão refletindo sobre o que se diz tradicionalmente sobre a utilização das aspas. Conforme Cunha e Cintra (2008), usualmente as aspas são empregadas nos seguintes casos, que tentamos ilustrar:

- para marcar o início e o fim de uma citação, como no exemplo: “tudo vale a pena, se a alma não é pequena”. - Fernando Pessoa (PESSOA, 2016, p.24);
- para marcar estrangeirismos, neologismos etc., como nos exemplos: o meu filho é um verdadeiro “hacker”; hoje, jantaremos no “food truck” do Gil;
- para acentuar um valor significativo, como no exemplo: no nosso Brasil, temos muitos “políticos honestos” que respeitam o seu eleitor;
- para realçar apenas, como no exemplo: Paula conseguiu fazer “tudo” errado.
- para marcar uma fala nos diálogos, como neste exemplo: “Você gosta de cachorros?” Perguntou Arminda. “Não gosto de cachorro e nem de gatos”, declarou Olympio. “Pobre de ti, és um homem amargurado e infeliz”, decretou Arminda.

Vemos nesses usos das aspas como um sinal de pontuação que eles atendem, de um modo geral, à finalidade de pôr em destaque algum trecho do texto, seja para citar direta e literalmente a fala de um outro, seja para pontuar a alternância de turno nos diálogos, seja para marcar estrangeirismos ou neologismos, seja para atribuir uma conotação diferente a uma expressão. Authier-Revuz (2004) analisa essas e outras situações de uso das aspas a partir de um ponto de vista linguístico, mostrando que as aspas revelam um tipo de heterogeneidade enunciativa e têm a função de desempenhar uma reflexão metaenunciativa do dizer.

Diferentemente dos pressupostos gramaticais, Authier-Revuz (2004) encampa uma visão na qual as aspas fazem evidenciar uma atitude de reflexão sobre o dizer, uma atitude que manifesta uma aptidão para colocar “o locutor em posição de juiz e de dono das palavras, capaz de recuar, de emitir um julgamento sobre as palavras no momento em que as utiliza” (p. 219). Desta forma, a autora alça as aspas a um patamar de heterogeneidade enunciativa, desviando o foco de um olhar meramente normativo como sinal de pontuação para um olhar

sobre o jogo polifônico que elas evidenciam. Mostraremos, neste trabalho, em alinhamento com os pressupostos de Authier-Revuz, que as aspas são marcas de um distanciamento, são a suspensão de uma responsabilidade enunciativa, mas também são marcas da presença da voz do outro que se faz presente no enunciado. Defendemos ainda que as aspas podem estar a serviço de estratégias argumentativas do locutor no momento em que seu uso implica em um distanciamento do dizer ao mesmo tempo em que influencia o interlocutor em seu modo de ver, pensar e sentir (AMOSSY, 2017).

Este artigo está organizado em quatro itens: no primeiro, situamos a perspectiva teórica da análise das aspas na Linguística da Enunciação de Authier-Revuz, pela qual a autora propõe uma descrição das heterogeneidades enunciativas; no segundo, sintetizamos os efeitos de sentido que as aspas, como marcas de heterogeneidades enunciativas, fazem surgir no texto; no terceiro, sugerimos uma discussão sobre o uso das aspas como estratégias de persuasão e, no último, indicamos algumas atividades para o professor realizar em sala de aula com seus alunos. É importante que o professor mostre aos alunos que as aspas não são usadas apenas como um recurso normativo de pontuação, mas que elas podem assumir diferentes funções dentro de um texto, ao mesmo tempo em que podem atender a estratégias persuasivas de influenciar o outro.

As aspas como palavras deslocadas

Para Authier-Revuz (2004), as aspas são marcas de uma fala sob vigilância, uma fala que tem que ser mantida em um terceiro sentido. Desta forma, a autora define o emprego das aspas como uma marcação do heterogêneo, em que a voz de um outro se faz ouvir para estar a serviço de uma estratégia argumentativa.

As aspas estão presentes em uma fala sob vigilância, sob controle, uma fala "*mantida*", em um terceiro sentido; aquele em que se diz que "se mantém seu cachorro, seus empregados, sua casa" ou que "se sabe se manter". Opõe-se a uma fala do "deixar acontecer", abandonada a si mesma, que se perde. Nesse sentido, pode-se considerar as aspas como "antilapso". (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.219)

A partir da reflexão de Authier-Revuz, podemos observar que as aspas são um recurso de direcionamento do dizer, não um lapso. Pensamos que esse suposto controle, na verdade,

serve a um propósito bem definido pelo locutor, por isso temos reivindicado, em nossas análises, que as aspas se prestam a finalidades persuasivas.

Costa e Santos (2013), que discutem o funcionamento das aspas a partir dos pressupostos da Análise do Discurso, entendem as aspas como sendo um silêncio fundador, próprio da sua materialidade formal. Isso marca a incompletude da linguagem em seu aspecto simbólico.

As heterogeneidades enunciativas

Authier-Revuz (1990) elege dois tipos de heterogeneidades, denominadas de *constitutiva* e *mostrada*, para designar o fenômeno de linguagem em que o distanciamento entre as enunciações, a divisão das vozes discursivas e a clivagem do sujeito-enunciador aparecem como fatos marcantes no uso da linguagem verbal.

Esse termo heterogeneidade foi cunhado pela autora em oposição à noção de polifonia bakhtiana (porque não se limita ao dialogismo constitutivo dos já-ditos) e à de polifonia ducrotiana (porque não se ocupa da análise de como o locutor, como responsável pela enunciação, agencia, no interior do enunciado, os pontos de vista de enunciadores; para Ducrot (1987), o locutor responsável pelo enunciado dá existência aos enunciadores, de modo a organizar seus pontos de vista). Não se trata, portanto, da mesma noção de polifonia que se encontra em Ducrot, cuja proposta analisa a marcação de vozes do locutor e de enunciadores por meio de formas da língua no enunciado. Enunciadores são pontos de vista, com os quais o locutor interage, não sujeitos de atos ilocutórios, porque não falam.

Os exteriores teóricos que Authier-Revuz convoca para dentro de sua abordagem são o dialogismo de Bakhtin e a psicanálise freudo-lacanianiana. Tais pressupostos, que embasam a proposta da autora, trazem como consequência uma visão de heterogêneo absoluto, “um Outro radical que afeta a enunciação, ao qual nenhuma representação pode atribuir papel num diálogo interno do dizer, como acontece na teoria polifônica de Ducrot.” (TEIXEIRA, 2005, p.138).

Bakhtin (2000), na década de vinte do último século, lançou a ideia de polifonia como evidência de uma democratização de vozes na ficção dostoievskiana. Constatou que o romance colocava em jogo uma multiplicidade de vozes ideologicamente distintas das personagens, as quais resistiam ao discurso autoral e se deixavam ouvir, tanto quanto o ponto

de vista ideológico do narrador. Haveria, nesses romances, portanto, uma equipolência de vozes.

Authier-Revuz (1990) entende, no entanto, que as formas de representação que os enunciadores têm de seu próprio dizer não podem ser tomadas apenas como um reflexo direto do processo enunciativo, e muito menos a linguística deve ser tomada como uma totalidade, o UM, uma ciência completa em si mesma, uma totalidade autônoma, sem outro, sem falha, sem furo, sem real.

Para a autora, o campo da enunciação é marcado por uma heterogeneidade teórica, que reconhece como inevitável a intervenção, na descrição dos fatos da língua, de escolhas estranhas à linguística como tal, que dizem respeito ao sujeito e à sua relação com a linguagem. A grande reviravolta que Authier-Revuz deu nos estudos linguísticos foi assumir o pressuposto de que a língua é não-toda, é dividida. O apelo da autora aos exteriores, a teoria bakhtiniana e a teoria psicanalítica de descentramento do sujeito, justifica-se pelo fato de que ambos os exteriores, em bases diferentes, questionam radicalmente a imagem de um locutor:

- como fonte consciente de um sentido (porque não é só intencional);

- como instrumento de comunicação ou como ato que se realiza no quadro das trocas verbais.

Os dois pontos de vista, tanto do dialogismo, quanto da psicanálise permitem articular uma teoria da heterogeneidade linguística a uma teoria do descentramento do sujeito.

O sujeito intencional

O sujeito intencional diz respeito a uma intenção, a um objetivo específico, a uma vontade e a um desejo. Todas essas características, próprias do sujeito, apontam perspectivas teóricas em que a intencionalidade se apresenta como uma manifestação do sujeito na enunciação, ou seja, é uma das formas de inscrição do indivíduo no momento da fala. A linguagem não é capaz de dar conta do sentido de um proferimento somente pelos elementos linguísticos, pois o sentido não se conforma aos limites da língua.

Para Dorneles (2002), existe uma assimetria entre aquilo que o falante pretende (intencionalidade) e aquilo que o ouvinte produz como sentido, não de um proferimento, mas de uma enunciação. Austin (1990) afirma que o sujeito não controla o sentido, apenas

redimensiona os postulados analíticos de razão *vs.* emoção (instaurando a subjetividade) e de verdade *vs.* falsidade (alegando que o que há realmente são verdades).

Afirmando que o sentido é um efeito que pode acontecer com intencionalidade, ou à revelia dela, Austin rompe com o passado, mostrando-se um desconstrutor de uma filosofia tradicional e de uma linguística tradicional.

É em busca de um sujeito que não é inteiramente intencional, mas descentrado em sua origem, que Authier-Revuz recorre à Psicanálise freudo-lacanianiana para demonstrar a divisão de vozes enunciativas de uma fala fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido em sua estrutura.

A palavra, supostamente capaz de carregar em si uma intenção consciente que possibilita a comunicação efetiva, frequentemente erra o alvo, tropeçando, falhando, de modo a quebrar a continuidade lógica do pensamento e dos comportamentos da vida cotidiana (TEIXEIRA, 2005). A psicanálise mostra que, atrás da linearidade da emissão por uma única voz, faz-se ouvir uma pluralidade de vozes - a descontinuidade: o discurso sendo constitutivamente atravessado pelo discurso do O/outro. Essa descontinuidade do dizer é muito bem representada pela atitude metaenunciativa defendida por Authier-Revuz.

Para essa autora, o distanciamento pontual das aspas é uma das formas que revelam uma atitude metaenunciativa do locutor. Essa atitude implica em levar o locutor a uma posição de juiz e “dono das palavras”, pois coloca o locutor em posição de juiz e dono das palavras, capaz de recuar, de emitir um julgamento sobre as palavras no momento em que as utiliza.

As funções das aspas

Authier-Revuz (2004) afirma que as aspas indicam uma suspensão de responsabilidade, uma vez que, por meio delas, se “manifesta um *questionamento do caráter apropriado* da palavra ao discurso no qual é utilizada - nos dois sentidos desta: "pertencente a" e "adaptado a" -, correspondente a uma glosa, implícita, remetendo a um *discurso-outro*. (p.219) Isso aponta para a ideia das aspas funcionando sempre como marca de falta, como se o locutor dissesse “não convém, mas digo mesmo assim”.

A autora descreve alguns tipos de motivação que as aspas podem ter – é o que estamos tratando como efeitos de sentido (ou funções):

a) Aspas de familiaridade, aspas de condescendência e aspas pedagógicas

É uma colocação paternalista das aspas, um uso "concessivo" ou permissivo, que, em uma linguagem mais formal, assinala um linguajar mais familiar, como no exemplo:

(1) *Ora, muitas vezes, essa atividade das células se torna lenta. A pele, especialmente se for seca ou fina, "estica" e "fica marcada" por qualquer coisa. (Publicidade de produto de beleza, em Elle, 1980, exemplo da autora).*

No exemplo, “as aspas assinalam uma palavra apropriada ao receptor, mas não ao locutor; ele diz: "Se não falasse com você, não teria dito essa palavra". Numerosas aspas de vulgarização são desse tipo; por elas, o locutor utiliza palavras que atribui ao interlocutor para "colocar-se ao seu alcance", frequentemente como uma etapa para conduzi-lo às "verdadeiras" palavras, às quais o locutor adere plenamente, sem aspas (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 222). Para nós, esses três tipos de aspas classificados pela autora (de familiaridade, de condescendência e aspas pedagógicas) cumprem uma função muito próxima, a de colocar a palavra ao alcance de seu interlocutor.

b) Aspas ostentatórias - de narcisismo ofensivo

Para Authier-Revuz (2004), nas aspas ostentatórias existe uma espécie de narcisismo ofensivo, do tipo: "sou irredutível em relação às palavras que emprego". É a construção de uma autoimagem através das diferenciações nas palavras. Mas esse uso pode se manifestar sob uma forma exacerbada, que beira a ostentação. Vejamos o exemplo da autora.

(2) *O que provava que eu era perfeitamente capaz "de assumir" (abra aspas, por favor) minhas próprias responsabilidades. Dá-se dez passos para frente e, depois, deve-se dar quatro para trás para que isso se ajuste bem com a realidade "sociológica" (por favor, coloque de novo aspas ...), com a sensibilidade das pessoas, quero dizer ... " Tenho um modo muito pessoal de considerar minhas relações com os homens. Tenho com eles relações "de identidade" (abra novamente aspas, por favor) completamente naturais. Nunca fomos "militantes" (quanto às aspas, é a última vez, prometo). (F. Magazine, juillet-aout 1979, p. 23-24-25).*

Trata-se, neste exemplo, de alguns excertos de uma entrevista publicada sob o título de "Simone Signoret: viver com talento", na qual as aspas eram muitas, um tipo de uso

ostentatório. Essa ostentação das aspas, segundo a autora, expressariam o narcisismo marcado nesse uso.

c) Aspas de proteção

As aspas de proteção dizem respeito ao modo de falar do sujeito, como se ele dissesse: “isso que eu digo é apenas um modo de falar, não quero me preocupar com isso”.

d) Aspas de ênfase

Ao contrário, as aspas de ênfase ou de insistência chamam a atenção para o que se quer dizer realmente: “é bem essa palavra que quero dizer, é exatamente essa palavra que quero dizer” (Authier-Revuz, 2004, p.228):

(3) Que partido tomar? Em quem se deve acreditar? E como você pode manter a cabeça fria face aos debates cada vez mais numerosos, cada vez mais apaixonados, que sacodem nossa sociedade [...]. Sobre todos os assuntos [...] LA CROIX lhe traz as informações, as precisões, os números, graças aos quais você formará uma opinião ("sua" opinião) e graças aos quais você não se deixará enganar com facilidade. (Publicidade em La Croix, exemplo de Authier-Revuz)

Sugerimos que todas essas funções da autora sejam pensadas como uma forma de defesa e que as formas de evidência da assunção, ou da não assunção, de responsabilidade escondem, cada uma a seu modo, uma maneira de o locutor se proteger. As demais funções parecem produzir um efeito a mais, como se estivessem abaixo da função de defesa: “longe dessa fantasia de discurso perfeito da Verdade, não conflitual, as aspas são a marca de uma imperfeição, trata-se de uma *imperfeição constitutiva*.” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.229)

Por outro lado, olhando agora por uma perspectiva retórica, podemos constatar que todos esses tipos de uso das aspas atendem a um direcionamento argumentativo, por isso passamos a analisá-los como estratégias persuasivas de que o locutor lança mão para fazer valer seu ponto de vista.

As aspas como estratégias persuasivas

É possível analisar as aspas como uma estratégia argumentativa usada pelo locutor para persuadir seu interlocutor. Essa visão está em conformidade com a afirmação de Cavalcante (2016) de que as estratégias podem ser muito diversificadas e se manifestar por vários recursos, como as intertextualidades, a escolha de dado gênero, a escolha de dada

sequência textual, a escolha de certos processos referenciais e a forma como são expressos, incluindo nisso o uso de antropônimos e o jogo de aspectos fonológicos e morfossintáticos, as marcas de heterogeneidade enunciativa etc.

O ponto nodal desse fenômeno para Authier-Revuz (1990) é a constatação de que sempre nas palavras outras palavras são ditas, e é a própria estrutura material da língua que permite a escuta dessas ressonâncias – não-intencionais - que rompem a suposta homogeneidade do texto. A linguagem é duplicada em uma outra cena pela própria linguagem, e isso se deixa surpreender na linearidade do cotexto, através de rupturas, choques e desvios.

As aspas como marca de falha na linguagem – a seleção de expressões e sua laçada

As aspas marcam a negociação do sujeito com o Outro, circunscrevendo a exterioridade discursiva; indicam que a palavra empregada não é a mais adequada para designar o que o enunciador pretende, pois pode não corresponder exatamente à realidade. Vejamos como se dá o uso das aspas nos comentários dos internautas sobre uma notícia publicada na internet:

(4)

Foto postada por Ru Ka dos Sa, de 22 anos, mostra jovem em bloco em Santa Teresa na última sexta-feira (24). Ele foi encontrado desacordado na praia no domingo (26).

<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/ultima-foto-postada-por-jovem-encontrado-em-copacabana-foi-em-bloco.ghtml>



Comentários:

- ▶ *Al Ro 2017-03-02T07:03:113. Eu posso ser a pior pessoa do mundo, mas não "sinto" a morte de quem morreu pós Carnaval. Acho o Carnaval a festa da morte mesmo, quem vai é porque está procurando. Esse aí achou.*
- ▶ *Ad Qu 2017-03-02T07:24:574. Alexander vc tá falando de quem ?da pessoa que morreu?desce deste pedestal cara....poderia ter acontecido contigo em Outras circunstânciaspara de hipocrisiaquem tem DEus de verdade dentro de si não fica pagando de "pastor".....e cada coisa que eu tenho que lervou tomar meu café da manhã de Diva, isso simbom dia a todos!*

Na postagem de *Al Ro 2017-03-02T07:03:113*, “*Eu posso ser a pior pessoa do mundo, mas não "sinto" a morte de quem morreu pós Carnaval. Acho o Carnaval a festa da morte mesmo, quem vai é porque está procurando. Esse aí achou.*”, mais do que uma função de ênfase, as aspas são marcas de construção de uma tese, a de que o Carnaval é a festa da morte. O “sinto” de *Al Ro* presta-se a construir um caminho em que se delineia a estratégia de insinuar que o jovem folião, Ruan, morreu porque estava na orgia carnavalesca, portanto procurou a morte. Desta forma, o locutor traz a voz de um exterior que diz: “acho é pouco”, “foi merecido”.

O “sinto” aspeado foi escolhido para ressaltar a presença de uma outra voz que é evocada para sensibilizar o auditório (PERELMAN E TYTECA, 2005) e para validar a ideia de que o carnaval é a festa da morte, expressando que quem vai é porque procura. Ruan morreu porque procurou...

Aspas como marca de uma imperfeição

Authier-Revuz afirma que pôr aspas é retirar das palavras sua evidência de adequação. *Ad Qu* 2017-03-02T07:24:574., no exemplo citado anteriormente, comenta: “*Alexander vc tá falando de quem ?da pessoa que morreu?desce deste pedestal cara....poderia ter acontecido contigo em Outras circunstânciaspara de hipocrisiaquem tem DEus de verdade dentro de si não fica pagando de "pastor".....e cada coisa que eu tenho que lervou tomar meu café da manhã de Diva, isso simbom dia a todos!*”. De fato, “pastor”, neste comentário postado, abre espaço para um outro que afirma que “pastor” não é esse que você está pensando que é. Vemos nos comentários um apelo ao *pathos* muito mais do que ao *logos*, porque neles se emite um juízo de valor que paira acima de qualquer outro raciocínio.

Perelman e Tyteca (2005) afirmam que é sempre em função do auditório que se quer persuadir, é sempre em função do outro que se constrói um discurso. Estamos demonstrando que as aspas colaboram para a persuasão. Com base em Amossy (2017), tomamos para ilustrar os estudos das aspas tanto os textos que, para a autora, são de *visada argumentativa* (que defendem uma tese), quanto os textos que têm apenas *dimensão argumentativa* (que não se empenham em defender uma tese, apenas utilizam meios de agir sobre o outro, tentando fazê-lo mudar de direção quanto a seu modo de ver e de sentir em relação a uma questão).

Vejamos mais um exemplo de notícia e seu comentários:

(5) **Edição do dia 30/11/2016** 30/11/2016 08h51 - Atualizado em 30/11/2016 08h51

Aborto nos três primeiros meses de gestação não é crime, decide STF

Supremo não definiu se decisão valerá para todos os casos, mas pode abrir precedentes. Comissão especial da Câmara vai discutir o tema.

Supremo Tribunal Federal diz que o aborto até o terceiro mês de gravidez não é crime. A decisão foi de uma das turmas do STF, mas pode influenciar a decisão de juízes pelo Brasil.

Comentários

1. Ro

Leis são feitas pelo legislativo e interpretadas pelo judiciário. O judiciário não "ditou" uma lei, apenas interpretou o que já estava na constituição.

2. Mi An

"O Brasil não tá em condição de manter tanta gente", então o negócio é matar filho de pobre? É nazismo sim!!

No comentário de Rodrigo, vemos que "ditou" aspeado foi empregado como um recurso de persuadir o interlocutor de que o judiciário apenas interpretou a constituição, pois deixa claro o lugar que ele ocupa e assume um posicionamento.

No comentário de Mi An, o locutor toma uma posição contrária ao posicionamento de Rodrigo, da postagem 1, quando diz "O Brasil não tá em condição de manter tanta gente". Aqui, as aspas foram usadas para iniciar o discurso direto e, para, principalmente, rebatê-lo, sustentando a tese de que o país é nazista, porque quer matar os filhos de pobre, uma vez que existe muita gente no mundo, e o aborto vai evitar uma superlotação mundial.

Nos dois comentários dos internautas, as notícias em si, que trataram da legalização do aborto e da morte misteriosa de um jovem no Carnaval, foram ofuscadas por questões polêmicas: o preconceito religioso e a homofobia. As aspas empregadas nas palavras escolhidas, tanto em "pastor" como em "sinto", foram estratégias construídas para convencer o outro do seu ponto de vista.

Mostramos que, em todas as ocorrências de uso das aspas, no fundo, há uma função de defesa, mesmo quando se simula uma total assunção de responsabilidade enunciativa.

Atividades de interpretação dos usos das aspas

Neste item, apresentamos sugestões de atividades para o professor realizar em sala de aula com seus alunos, com base em duas notícias com comentários de leitores. É importante que o professor mostre aos alunos que as aspas não são usadas apenas como um recurso normativo de pontuação, mas que elas podem assumir diferentes funções dentro de um texto. Ao mesmo tempo que elas assinalam vozes diferentes nos textos, também atendem a estratégias persuasivas de influenciar o outro.

1. Sugerimos que o professor divida os alunos em equipes e que, logo em seguida, distribua cópia dos textos para cada grupo. Na sequência, o professor solicita aos alunos que leiam e discutam entre si os trechos aspeados. Posteriormente, o professor reúne todas as equipes e, após suprimir as aspas dos trechos em que elas se encontram, incita os alunos a um debate em torno das convergências e divergências das respostas sobre as funções das aspas em cada caso.
2. Depois da discussão, o professor poderá solicitar a produção, ainda em equipe, de dois comentários sobre uma notícia bastante atual, em que os alunos utilizem funções diferentes das aspas. Os comentários serão expostos para a turma, e cada grupo tentará explicar por que as aspas foram importantes para influenciar o leitor quanto a um modo de ver as coisas e de senti-las.

O que o aluno poderá aprender com a aula:

- realizar inferências, por meio da ativação dos conhecimentos compartilhados. O conhecimento compartilhado é prévio: pode ser enciclopédico, interacional ou linguístico, almejando a construção de sentidos;
- refletir sobre a polifonia existente nos textos e sobre a importância que esse jogo de vozes tem para expressar pontos de vista e, dessa forma, colaborar para a construção argumentativa.

Notícia 1

Corpo de Belchior é sepultado em Fortaleza

Milhares de fãs se despediram do cantor e compositor em Fortaleza e Sobral, cidade natal do artista.

<http://g1.globo.com/ceara/noticia/corpo-do-cantor-belchior-e-sepultado-em-fortaleza.ghtml> Por G1 Ceará - 02/05/2017



Comentários

Ad Wi: Nem sei quem é, prefiro Mc Kevinho, "essa novinha é terrorista, é especialista, olha o que ela faz no baile funk com as amigas" sucesso

Ma Ca: Quem é ou serão os ídolos da nossa juventude? Coitados. Não sabem diferenciar verdadeiros poetas da música com "esses lixos".

Pas Lú: Todo racionalista-humanista talentoso e sensível é de esquerda, como o grande Belchior. Todo brucutu fascínora homofóbico machista e tudo mais de ruim é direitista.

Sol: Vem falar de política aqui? Vai para uma matéria sobre política e aí você faça seus "belos debates e comentários maravilhosos" hehehehehe

Notícia 2

Avião com equipe da Chapecoense cai na Colômbia e deixa mortos

[Unidade de desastres diz que 71 corpos foram resgatados; 6 sobreviveram.](#)

[Avião decolou de Santa Cruz de la Sierra \(Bolívia\) com destino a Medellín.](#)

Do G1, em São Paulo

29/11/2016 03h42



Comentários

Fa Si: é uma tragédia ser o avião da Chapecoense, pois se fosse o avião do Corinthians seria um bênção kkkkkkkkk

Ju Ca: Fabrício Silva, espero você aqui, com esse mesmo "senso de humor", quando alguém da sua família partir de forma trágica assim!

Fa Mz: eu ouvi os áudios sobre os erros. Procurem no YTube "Erros cometidos por Piloto do avião da Chapecoense". Faz todo o sentido o que estão narrando. Inclusive sobre o dono do avião, as informações fecham.

Pa Lú: já já vamos começar o ouvir em uníssono o suprassumo, o ápice, cume e o cúmulo da tolice humana em frases do tipo "foi um milagre de deus que essas três pessoas sobreviveram"....

Considerações finais

Esta breve discussão nos permite comprovar que, para além da análise das aspas como um recurso normativo de pontuação, é possível abordá-las de um ponto de vista polifônico, como marcas de um jogo de vozes de uma heterogeneidade enunciativa mostrada, e do ponto de vista retórico, como marcas de estratégias persuasivas de influenciar o outro.

As aspas abrem espaço para o advento de um sujeito clivado em uma linguagem que falha, que é não toda. Desta forma, elas fazem fronteira com o exterior, e a voz de um outro ecoa. A voz de um outro que se deixa ouvir carrega um jogo que eu chamaria de “pega e esconde”: uma expressão é lançada metalinguisticamente para levar a uma reflexão sobre o dizer, mas, ao mesmo tempo, elas permitem esconder, na defensiva, o que não se pode dizer.

Ao mesmo tempo que laçam e enfatizam um dito, dando ao sujeito um distanciamento seguro de seu dizer, as aspas despistam o outro. Com isso, elas reforçam uma espécie de logro, de enganação, porque suspendem o sentido.

Desta forma, enfatizamos que as aspas não são usadas apenas como um recurso normativo de pontuação. É imprescindível que o professor reforce, em sua sala de aula, que as aspas podem assumir diferentes funções dentro de um texto. Ao mesmo tempo que elas assinalam diversas vozes em um enunciado e também atendem a estratégias persuasivas de influenciar o outro.

Referências bibliográficas

AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas (SP), n.19, dez. 1990, p.25-42.

_____. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1998.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRITO, Mariza Angélica Paiva; PINHEIRO, Carlos Eduardo Silva. *As não coincidências do dizer como recurso argumentativo retórico*. Apresentação no VI Seminário Internacional de Linguística. São Paulo, 2015.

CAVALCANTE, M.M. *Linguística Textual e argumentação*. /Palestra apresentada por ocasião da XXVI JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS – Gelne. Recife, 2016.

COSTA, G.C; SANTOS, M. dos. Entre “ ”: falta e excesso na relação com o silêncio. *Revista línguas*, UNIVAS, 2013. p.101-112.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DORNELLES, Elizabeth F. De onde vem a força ilocucional? In: ZANDWAIS, Ana (org.). *Ensaio: relações entre pragmática e enunciação*, v. 17. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 2002. p.116-128.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

PESSOA, F. *Tabacaria*. Lisboa: Guerra & Paz, 2016.

TEIXEIRA, M. *Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre, EDPURCS: 2005.

CARTA PESSOAL: DO DIÁLOGO AO MONÓLOGO COMO MEIO DE EXPRESSÃO, REFLEXÃO, ENFRENTAMENTO DOS MEDOS E HUMANIZAÇÃO.

Rogério Nascimento Bortolin*
Evandro de Melo Catelão**
Givan José Ferreira dos Santos***

Resumo

O trabalho com os gêneros textuais é uma prática bem vista em sala de aula, haja vista as possibilidades dos caminhos que se podem trilhar. O gênero carta pessoal foi o escolhido para o desenvolvimento de uma oficina de produção de texto que culminou na escrita deste artigo. A novidade, porém, foi a abordagem “desconstruída” e inovadora que foi dada a tal trabalho. Os objetivos eram quebrar a característica dialógica desse gênero, transformando-a em um monólogo e de levar os alunos a se expressarem, refletirem, enfrentarem os seus medos e caminhar assim em direção à humanização. As produções e interpretações dos comandos para escrever cartas para os heróis, vilões e para o “eu” do futuro foram os disparadores da oficina, que obteve resultados além dos esperados e que podem ser comprovados nas análises de três cartas escolhidas.

Palavras-chave: Carta pessoal. Expressão. Reflexão. Humanização.

Abstract

Working with textual genres is a well seen practice inside the classroom, considering the possibilities of paths that can be trodden. The personal letter genre was chosen to develop a writing workshop that ended in this paper. The novelty, though, was the innovative and “deconstructed” approach that was given to the practice. The project aimed to break the dialogical characteristics of this genre, transforming it in a monologue and lead the students to express, reflect, and confront their fears, so go toward the humanization. The productions and the interpretation of the commands to write letters to their heroes, villains and to the “I” from the future were the trigger of the workshop that obtained results beyond from the expected and that can be proved on the analysis of three chosen letters.

Keywords: Personal letter. Expression. Reflection, Humanization.

* Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Londrina.

Mestrando em Ensino de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional – em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, PPGEN, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil. rogeriobortolin@hotmail.com

** Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná; Professor pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional – em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, PPGEN, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil. evandrocatelao@gmail.com

*** Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina; Professor pelo Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional – em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, PPGEN, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil. givansantos@utfpr.edu.br

Sobre o texto e suas interfaces

É uma característica inata aos seres humanos a vontade de se expressar. Quando crianças nos expressamos por meio do choro; depois, por meio de uma fala ainda em desenvolvimento; por fim, nos estudos escolares, aprendemos continuamente a manusear uma ferramenta de alto grau de complexidade linguística: o texto escrito.

Esse último nível de expressão é tido como complexo por estar permeado de diversos elementos que nós, produtores de textos, devemos fazer uso de maneira concreta e abstrata: na produção de um texto é necessário que se utilize determinado código (concreto) e que sejam ativados conhecimentos de mundo, inferências, contextos, recursos de coesão para que assim se forme um todo coerente (abstrações). Não é por acaso, portanto, que a raiz da palavra texto venha do latim *textum*, que significa tecido, ou seja, o ato de se elaborar um texto é como um ato de entrelaçar fios, tecer partes, para que assim se consiga um todo. Em suma, podemos entender texto como trabalho que exige diversos tipos de conhecimentos, mobilizados no ato de sua produção.

Bronckart (2006), em seus estudos linguísticos e abordagens sociodiscursivas, fez algumas delimitações relevantes com relação à figura texto. Primeiro, ele entende o elemento *agir* como disparador dos textos, pois, segundo o autor, o *agir* é qualquer comportamento ativo desenvolvido por meios de signos dispostos em textos (próprio da espécie humana); culminando, assim, em ações resultantes das avaliações sociais de linguagem referente às atividades coletivas; essas, por sua vez, possuem motivações, intenções, validações e princípios sociológicos e psicológicos. É, deste modo, à luz de tal teoria que este trabalho se desenvolve.

Marchuschi (2008) também faz delineamentos importantes acerca do elemento texto. O autor faz explanações sobre tipologias textuais, gêneros textuais e domínios discursivos, fatores de extrema relevância para as validações das análises que pretendemos fazer neste artigo.

É necessário, primeiro, entender a noção de gênero textual, compreendido como a materialização dos textos encontrados em nossa vida diária; estes, por sua vez, possuem fatores conteudísticos, funcionais, estilísticos e composicionais. Os gêneros textuais circulam

em determinados domínios discursivos, isto é, esferas de produção discursiva que proporcionam o surgimento de discursos específicos. São os domínios discursivos que permitem a circulação de determinados gêneros textuais. Por fim, os gêneros são compostos por determinadas sequências textuais (ADAM, 2011), que são processos/sequências linguísticas típicas, ou seja, traços que estão presentes no interior dos gêneros textuais.

De acordo com Adam (2011), tais sequências são: narrativas, dissertativas, descritivas, expositivas e dialogais. Todos os gêneros textuais possuem traços das sequências, frequentemente, três ou mais estão presentes concomitantemente no interior de cada gênero. É, também, sob tal perspectiva que será abordado daqui por diante o gênero textual carta pessoal e o trabalho realizado com tal gênero.

Carta pessoal: traços característicos

Em seu livro “Estudo e produção de textos”, Köche et al. (2012), citando Kaufman e Rodriguez (1995), tecem considerações sobre o gênero textual carta pessoal. Dentre elas, estão:

- Gênero textual em que o remetente conta ao destinatário eventos particulares de sua vida.
- Contém acontecimentos, emoções e sentimentos experimentados por um emissor que percebe seu receptor com “cúmplice”.
- Há uma intimidade entre os interlocutores, portanto a linguagem é familiar, espontânea e com marcas da oralidade.
- Possui frases inacabadas, com reticências, que habilitam múltiplas interpretações e uso de pontos de exclamação para dar ênfase a determinadas expressões, refletindo alegrias, preocupações e dúvidas.
- Uso excessivo de adjetivos, diminutivos, aumentativos e interjeições.
- Trata-se de um diálogo a distância entre o remetente e um destinatário que faz parte de suas relações.
- Pertence à ordem do relatar e pode mesclar diferentes tipologias, como a narração, a descrição, a dissertação e injunção.
- O tempo verbal mais empregado é o presente do indicativo.
- Sua estrutura padrão é composta de: local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.
- Depois da assinatura, o autor pode acrescentar um P.S (*post-scriptum* – pós-escrito) para apresentar informações adicionais que esqueceu de mencionar no corpo do texto.
- Se a carta for enviada pelo correio, faz-se uso de um envelope no qual deve conter informações do remetente e destinatário. (ibid, p. 27 e 28)

O gênero textual carta pessoal é, portanto, um “diálogo” entre interlocutores que possuem um determinado grau de intimidade, permitindo, assim, uma linguagem mais

intimista e espontânea. Além disso, tem uma estrutura textual bastante delimitada, apresenta narrações, descrições, argumentações e injunções e expressa sentimentos, emoções, questionamentos e experiências vividas pelo emissor (ou pelos interlocutores).

Santos et al. (2015) desenvolvem um roteiro que permite ter um melhor entendimento das características e peculiaridades dos gêneros textuais. Aplicando tal procedimento de análise no gênero carta pessoal, têm-se as seguintes caracterizações:

Levantamento de traços característicos do gênero textual “Carta pessoal”

1. Nome específico:

Carta pessoal.

2. Contexto de produção e recepção:

a) autor:

Alguém querendo se comunicar com amigos ou familiares.

Nível de autoria: elevado, visto que tanto o conteúdo quanto a linguagem precisam ser pensadas e construídas pelo autor.

b) Leitor preferencial:

Familiares e amigos.

c) Suporte:

Papel e envelope.

d) Tempo:

Produção sem um tempo determinado; se enviada pelo sistema postal, o tempo de leitura ficará sujeito à data de entrega.

e) Lugar:

Produção: sem lugar determinado (podendo ser escrita em sala de aula como exercício).

Recepção: Geralmente, na residência do destinatário.

f) Evento deflagrador:

Contar eventos particulares da vida do emissor, expressar emoções, sentimentos e perguntar sobre acontecimentos da vida do destinatário.

3. Tema/objeto de estudo:

Assuntos particulares e pessoais da vida do emissor; questionamentos ao destinatário; expressão de emoções e pontos de vista.

4. Função/objetivo:

Dialogar (à distância) com o destinatário que faz parte de suas relações.

5. Linguagem estilo:

Linguagem familiar, informal, espontânea e com marcas da oralidade.

6. Organização/estrutura:

Organizada em parágrafos.

Estrutura: local e data; vocativo; corpo do texto; despedida e assinatura (podendo acrescentar o P.S – *post-scriptum* – para apresentar informações adicionais que se esqueceu de mencionar no corpo do texto).

Fonte: Elaboração dos autores.

Tal roteiro permite perceber melhor as características desse gênero textual e entender questões como contextos, nível de autoria, suporte, motivações, funções e estrutura.

A prática, no entanto, a ser relatada e analisada neste trabalho visa à “desconstrução” da característica dialógica do gênero carta. As propostas objetivavam produções nas quais os alunos-autores enfrentassem os seus medos, se expressassem com relação a seus heróis e refletissem sobre seu futuro. De uma maneira monóloga e reflexiva, as produções das cartas na oficina descrita a seguir idealizavam, sobretudo, a humanização e a reflexão dos alunos.

Oficina de produção de cartas: aos meus medos..., ao meu herói...m ao meu “eu” do futuro

A oficina de produção de cartas foi desenvolvida em um colégio privado da cidade de Arapongas (PR) e mediada pelo professor Rogério Nascimento Bortolin. Por se tratar de um colégio não muito grande, os alunos das três turmas do Ensino Médio – totalizando 25 alunos – participavam juntos da oficina que acontecia no contraturno (tarde), sempre às sextas-feiras, durante todo o mês de fevereiro de 2016, somando, assim, quatro aulas.

A escolha do gênero textual carta pessoal se deu por ser parte de um projeto mais amplo, desenvolvido por aquele professor. Além disso, sua característica dialógica foi reconfigurada, na oficina proposta, para um “monólogo” intimista reflexivo e humanizador, propiciando a abordagem de questões como identidade: autoidentificação e reflexão por parte dos alunos, memórias e até mesmo elementos literários.

Na primeira aula, os alunos tomaram conhecimento de que participariam de uma oficina de produção de cartas, que fazia parte de um projeto maior, direcionado à turma do segundo ano do Ensino Médio. Todavia, todos participariam deste primeiro momento, destinado à oficina de produção de cartas pessoais.

Como eles já tinham conhecimento do gênero carta pessoal, pois já haviam trabalhado tal gênero nos anos anteriores, o trabalho de introdução e explanação dessa modalidade de

texto se deu de maneira rápida e objetiva. Inicialmente, foram esclarecidas as funções, características e estrutura do gênero a serem trabalhadas, e, em seguida, a primeira proposta de produção foi solicitada:

Aula 01:

Se você tivesse a oportunidade, o que você diria para o seu maior medo ou o vilão de sua vida? Escreva, então, uma carta pessoal para aquele que tanto te atormenta.

Com o comando em mãos, os alunos passaram a produzir a primeira carta pessoal da oficina. Vale ressaltar que o comando era intencionalmente construído de maneira a proporcionar as mais variadas interpretações. Esse objetivo foi alcançado até de maneira bastante surpreendente, como constatamos na entrega e no momento de leitura, avaliação, análise e correção das produções.

Na segunda aula da oficina, como eles já sabiam que se tratava de uma oficina de cartas, assim que todos se acomodaram, a estrutura do gênero foi lembrada, e a segunda produção foi solicitada com o seguinte comando escrito no quadro:

Aula 02:

Uma carta para o meu herói.

O que você diria para o seu herói? Escreva uma carta pessoal para aquele que você considera o herói de sua vida.

Novamente, o comando era bastante amplo justamente para provocar a reflexão e múltiplas interpretações por parte dos alunos. Esse objetivo também foi alcançado, como constatamos no momento de leitura, avaliação, análise e correção dessas produções.

A terceira aula da oficina também transcorreu com a segunda. O comando solicitava a produção de uma carta:

Aula 03

Uma carta para meu futuro.

O que você diria ou perguntaria para o seu “eu” do futuro? Escreva, então, uma carta para você mesmo só que no futuro.

Como já citado, tal comando também permitia abertura para múltiplas interpretações a abordagens no ato de escrever a carta, tais como questionamentos, dicas, conselhos, sugestões, desabafos que foram verificados no ato de leitura, avaliação, análise e correção das cartas.

A quarta e última aula da oficina foi dedicada à reescrita das cartas que apresentaram problemas na forma e, principalmente, no conteúdo. As cartas de cada aluno foram cuidadosamente lidas, avaliadas, corrigidas e analisadas e aquelas que apresentaram problemas graves de adequação ao gênero, sequência lógica, unidade temática, acentuação, disposição gráfica, gramática, legibilidade, ortografia, paragrafação, pontuação e vocabulário foram devolvidas e solicitadas à reescrita de acordo com as falhas devidamente sinalizadas. Foram selecionadas uma ou duas cartas de cada aluno para a reescrita, visto que as produções em sua maioria não apresentavam disparidades de conteúdo e de forma exigidos para a correção.

O teor, “tom” e, principalmente, os conteúdos das cartas foram bastante intimistas e surpreendentes. Problemas de escrita foram também verificados, sinalizados e devidamente corrigidos. Contudo o foco da oficina era levar os alunos a se expressarem, refletirem e enfrentarem alguns de seus medos, e os resultados foram muito satisfatórios.

Análise de cartas escolhidas

Como já supracitado, os alunos fizeram as mais variadas interpretações dos comandos solicitados, resultando, assim, produções bastante ricas, intimistas, reveladoras e reflexivas.

Com relação às cartas para os medos, surgiram produções direcionadas às baratas e lagartixas, até para a solidão, morte, pobreza e a personificação do medo como ser destrutivo e ceifador de felicidade. Um exemplo disso é a carta a seguir escrita por aluno do terceiro ano do Ensino Médio:

Carta 1

Arapongas, 05 de fevereiro de 2016.

Caro Medo,
Sei o quanto você me ama e sei como você gosta de cuidar da minha vida; afinal, está sempre fazendo de tudo para me ver na pior.
Bom, eu sei que diversas vezes você consegue me controlar e fazer algo que queria, pois você fazia com que tivesse medo de tentar ou de fazer.
Porém, venho aqui escrever essa carta para dizer que seus dias de glória acabaram! Não vou, e nem pretendo, deixar que você atrapalhe a minha vida e me impeça de aproveitar tudo o que eu quero (e que deixei de aproveitar), pois, você, medo, sempre fica no meu ouvido me incomodando, dizendo que não era capaz; e com isso eu deixava de aproveitar as coisas boas que a vida nos proporciona.
Então, quero que fique claro que qualquer laço que existia entre nós acabou.
De vez em quando eu mando uma foto ou texto para você, para você ver o quão boa está sendo a minha vida sem você. Para você “amigo medo”, te desejo boa sorte na procura de um novo emprego! Uma dica para você: na felicidade tem serviço o tempo inteiro!

Adeus,
Jean

Figura 1. Carta produzida por um aluno.

A carta 1 reflete exatamente (e até mais) o que se esperava da proposta de produção: o enfrentamento do medo. Na carta, o autor confessa que o medo o impedia de fazer várias coisas, mas que, agora, ele está disposto a dar um basta nisso. E até sugere que o medo vá procurar emprego na felicidade. Tal texto é fruto de uma reflexão profunda que esse aluno teve com relação aos obstáculos que os medos dele sempre o impunham, fazendo que ele deixasse de aproveitar os momentos bons (autoidentificação).

Trata-se, sim, de um diálogo com um medo personificado, mas, principalmente, de um monólogo no qual ele trava com ele mesmo e decide dar um basta nesses medos que o subjuguam e o perturbam. Sob este ponto de vista, a humanização desse aluno é elevada, pois ele “faz o exercício da reflexão, penetra nos problemas da vida e percebe a complexidade do mundo e dos seres”. (CANDIDO, 1995, p. 180)

O texto produzido também apresenta literariedade, haja a presença de personificações e metáforas utilizadas na composição. A linguagem utilizada reflete essa intimidade que ele tem com esse medo e, ao mesmo tempo, com um teor de duelo, uma vez que ele quer colocar um ponto final nisso. Uma carta, portanto, bastante expressiva, reflexiva e humanizadora.

Abordando as cartas direcionadas aos heróis, os resultados também foram muito significativos. Alguns textos foram dirigidos a Deus, mas, em sua maioria, os alunos entenderam que os heróis de suas vidas são os seus pais. A carta 2 retrata exatamente essa exaltação e agradecimento aos pais.

Carta 2

Arapongas, 12 de fevereiro de 2016.
Meus Heróis,
Venho por meio dessa carta, agradecer os heróis da minha vida! Os heróis da minha vida são vocês, meus pais, que sempre fazem de tudo por mim, me dão tudo o que eu peço, mesmo que não tenham condições; me dão carinho, amor, comida e muitas outras coisas...
Vocês são tudo na minha vida! Meu amor por vocês é incondicional. Você, minha mãe, por exemplo, faz de tudo: cozinha, passa roupa, lava roupa, trabalha durante 6 horas por dia, mas isso não é o que me faz amar você. Eu te amo, pois você é a melhor mãe do mundo! É uma grande amiga, conselheira, atenciosa, amorosa...
Você, meu pai, também faz várias coisas: trabalha das 8:00 da manhã às 18:00 da tarde, às vezes viaja e fica um mês longe de casa, mas também não é o que faz eu te amar tanto. Eu te amo, pois você é o melhor pai que existe. Você é meu melhor amigo, parceiro, carinhoso, joga vídeo game comigo e me faz rir muito. E são esses “pequenos” detalhes que fazem de vocês, meu pai e minha mãe, os heróis da minha vida.
Amo vocês,
Guilherme

Figura 2. Carta produzida por um aluno.

A identificação dos pais como sendo os heróis da vida do aluno também é fruto de uma reflexão que o autor da carta 2 faz da vida dele. Há um reconhecimento pelo que os pais fazem por ele, um agradecimento por isso tudo e, principalmente, a expressão do amor que sente pelos pais.

Na carta 2, há não só um movimento de monólogo, mas também de diálogo, pois essa carta poderia ser enviada e lida pelos pais dele. A linguagem é intimista e espontânea, porém o aluno é cuidadoso se expressar, haja vista o uso do vocativo “meus pais” recorrente no texto, das reticências e das aspas que evidenciam uma linguagem figurada, usada por ele ao falar dos “pequenos detalhes”. Novamente, se há reflexão, há humanização, pois ele se coloca no lugar dos pais ao perceber tudo o que eles fazem por ele, afinal são os “melhores pais do mundo”.

Por fim, as cartas destinadas ao futuro também foram bastante sugestivas. Nelas, os alunos fizeram questionamentos sobre como seria a vida deles no futuro. A carta 3 é um exemplo disso:

Carta 3

“Arapongas, 19 de fevereiro de 2016.
Querida Déborah do futuro,
Estou aqui escrevendo essa carta para saber como o meu comportamento aqui está influenciando a sua vida no futuro. Espero que você esteja muito bem. Está fazendo faculdade? Espero que sim e de algum ramo da medicina. Hoje em dia eu não sei bem o que eu quero! Mas eu espero que você já saiba, né?!
Como está a minha mãe? E meu pai? Espero que eles estejam bem! E a minha irmã, Livia, como está? Acho que ela já está bem grandinha né?! Você perdeu alguém da nossa família? Espero que não; que todos estejam unidos e bem!
Estou escrevendo essa carta e ano passado eu reprovei, você sabe disso né, e espero muito que você não cometa essa burrada novamente. Confie muito em você mesma porque é muito capaz de fazer o que você bem quiser!
Não se esconda do mundo! Seja feliz! Curta a vida (com moderação), não aborreça nossos pais, eles te amam e confiam em você!
Agora eu tenho que ir, pois o sinal já vai bater.
Adeus!
Déborah”

Figura 3. Carta produzida por uma aluna.

Na carta 3, a aluna questiona sobre o futuro, pergunta sobre seus pais e irmã e faz uma reflexão bastante pertinente: como suas atitudes atuais podem refletir em seu futuro. Ela traça um paralelo com a reprovação do ano anterior e adverte a si mesma a não passar mais por isso. Escrito em tom de advertência, aconselhamento e questionamentos, o texto apresenta uma linguagem bastante espontânea e faz uso de interjeições e exclamações.

Novamente, os temas autoidentidade e reflexão se fazem presentes no texto, e a memória da reprovação é vista como algo a não ser esquecido, tampouco repetido no futuro. Uma carta bastante honesta, sincera e humanizadora, que a leva a refletir sobre suas atitudes e a autoafirmação de que ela “é capaz de fazer o que bem quiser”.

O trabalho desenvolvido com o gênero carta pessoal nesse viés de “monólogo” e expressão, reflexão, humanização e de enfrentamento dos medos foi bastante enriquecedor e com resultados muito satisfatórios. Os alunos responderam bem aos comandos e se empenharam em construir textos intimistas, porém muito reflexivos. As leituras e interpretações que eles fizeram das propostas também foram muito interessantes. Cada um olhou para si e para sua vivência e decidiu escrever cartas reveladoras, honestas, sinceras e desafiadoras nas quais eles puderam revelar sua identidade e refletir sobre os temas abordados.

O teor mais literário das cartas ficou por conta não só do estilo de linguagem utilizada (permeada de metáforas, personificações, pontuações emblemáticas, uso da conotação, interjeições e inversões), mas também pelo caráter humanizador, compreendido, neste trabalho, à luz dos escritos de Candido (1995):

“Exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (ibid. p.180).

Desta forma, as cartas produzidas pelos alunos foram altamente humanizadoras, pois eles puderam refletir sobre a vida, se colocar no lugar do outro, pensar nos problemas da vida e perceber a complexidade do mundo e do que os cerca. Sendo assim, o trabalho na oficina com produção de cartas pessoais não poderia ter dado mais certo, e os resultados foram além das expectativas.

Considerações finais

Fazendo referência a Bronckart (2006), Marchuschi (2008) afirma que “o trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa”. Foi exatamente nessa direção que o trabalho com o gênero carta pessoal se desenvolveu. Os alunos fizeram uso da linguagem e de um gênero textual para refletir sobre a vida, seus medos, sua inserção no mundo, sobre suas atitudes, sobre como eles se enxergam, e, principalmente, puderam dar um passo em direção à humanização que nós educadores tanto almejamos.

Os escritos não serviram (apenas) para verificar o uso que eles fizeram de determinado código, a utilização de estruturas de um determinado gênero, inserido em um domínio discursivo e permeado por sequências textuais. O trabalho realizado foi além de tudo isso.

Como já abordado no título, foi um caminho entre o diálogo e o monólogo, um momento de expressão, de reflexão, de desafio e enfrentamento para assim se atingir a humanização, que está longe de ser concluída e finalizada com tal projeto. A humanização é e será um fator contínuo que todos nós buscamos durante toda a vida.

Tal trabalho foi apenas mais um colaborador para que se alcancem tais ideais (de humanização e de reflexão) e que não se encerra por aqui. Obteve, também, resultados além dos esperados e muito satisfatórios, tendo em vista os objetivos aos quais se propunha.

Referências

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

KÖCHE, V. S. et al. *Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, G.J.F. NETZEL, R.M.A. OLIVEIRA, M.M. Gêneros textuais de organização didática: teorias que embasam a prática cotidiana. *Revista Contraponto* [on line] v.5, n.8, p. 56-69, 2º sem. 2015. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/contraponto/article/viewFile/11168/9025>>. Acesso em: 21 abril, 2016.

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA

Maria Eliete Queiroz*

Resumo: Investigamos os encaminhamentos didáticos e metodológicos do ensino do texto em salas de aula do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, no processo de condução das atividades de escrita. Pressupomos que refletir a mediação do texto na escola tem se constituído em uma preocupação dos que trabalham com a linguagem, tendo em vista a perspectiva de trabalhar os gêneros discursivos. De caráter qualitativo e de natureza etnográfica, situamos a nossa pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada, discutindo a concepção de gêneros, o ensino de língua materna, os estudos do letramento, a linguagem enquanto prática social, entre outros estudos do interacionismo-discursivo, buscando apreender de que forma a linguagem escrita é abordada na escola. Os resultados apontam para o estudo do texto no plano linguístico-estrutural, sem relação com a dimensão sócio-histórica em que são construídos e usados. Dessa forma, a escola não discute o processo de interlocução do texto, enquanto objeto formador de opinião e interlocutor das atividades discursivas que exercemos na sociedade. Com essa prática, não se trabalha o gênero na escola, e sim o texto na estrutura das tipologias textuais.

Palavras-chave: Gênero, ensino, letramento e transposição didática.

Abstract: We research didactical-methodological guidance's that are inside teaching texts, which pass through Portuguese classes in elementary school, just in how to carry writing activities in teaching process. The stating point was the statement that to reflect text negotiation at school has been constituted in a preoccupation to those who work with language, having in mind the perspective of discursive gender. It is a kind of work from ethnographic nature and qualitative research. We situate our work in the Applied Linguistic wide ranging, discussing gender conceptualization, mother tongue teaching, literacy teaching, language as social practice among other themes in discursive interacionism, searching to understand in what way writing language is approached at school. The results point out to the text studies in the linguistic structure plan, without any relation to social historical dimension in which they are constructed and used. Hence, the school does not discuss the interaction process from text, while an important object, which prompts opinion and intermediate discursive activities that occur in society. By this practice, we do not work the textual gender at school but the in its structure itself, in the way of texts typology.

Key words: gender, teaching, literacy and didactical transposition.

Introdução

Entendemos que pesquisar sobre a forma de abordar a língua escrita na escola a partir do que o aluno lê e escreve nas aulas de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, pode nos colocar em um nível de amadurecimento teórico-metodológico que nos leve a entender os avanços e/ou recuos que o ensino de língua vem tendo nas escolas, nas últimas décadas. Essa

* Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil

compreensão crítica, a nosso ver, contribuiria para: i) aprimorar caminhos que tragam mudanças necessárias para uma prática pedagógica renovada com o texto; ii) possibilitar estratégias de ensino que envolvam os alunos em práticas sociais de leitura e escrita; iii) possibilitar resultados positivos no desempenho linguístico dos alunos, no exercício de sua cidadania e iv) possibilitar novas perspectivas de trabalho com os gêneros que circulam nas diversas esferas sociais.

Sendo assim, o foco deste trabalho é a reflexão nas ações de uma professora a partir de atividades com os textos que circulam nas aulas de 8º ano de Língua Portuguesa em uma escola pública estadual, tentando apreender como se dá a mediação professor/texto/aluno, no processo de interação linguística. O nosso interesse é o de poder contribuir para que a escola, como a principal agência de letramento, possa desenvolver um saber crítico e cidadão frente às relações de poder que existem na sociedade, relações das quais os textos são mediadores, e que, a partir deles, os alunos possam usar a linguagem como uma prática social. Dessa forma, temos o intuito de analisar estratégias de ensino que orientam as atividades de produção textual com os textos que circulam na sala de aula.

A metodologia desta pesquisa é de natureza etnográfica porque “é o estudo do fenômeno no seu acontecer natural”, tal como proposto por André (1995, p. 17). Fizemos uso de diferentes procedimentos de coleta de dados que contemplam um estudo de tipo etnográfico, tais como: observação participante, anotações de campo e gravação em áudio, aplicação de questionários, análise de documentos. Para este artigo, a análise incide sobre os procedimentos utilizados pela professora para mediar o trabalho com o texto na sala de aula. São os comandos que orientam as atividades de produção textual.

Além desta parte introdutória, este texto apresenta o quadro teórico que embasa a pesquisa e a análise. Na parte final, expomos a conclusão a que chegamos diante da análise realizada.

Os gêneros discursivos, o ensino de língua materna e o letramento

O ensino de língua materna e, conseqüentemente, o ensino de textos que circulam na sociedade deve ser associado às atividades realizadas pelo sujeito em suas relações sociais. E os gêneros servirão de instrumentos para a realização dessas ações, porque estão

profundamente vinculados à vida cultural e social em que os sujeitos estão envolvidos. Isso significa dizer que a escola deve ser um espaço no qual os alunos possam ter acesso aos textos com os quais convivem na sociedade.

Daí decorre a importância e a necessidade do ensino-aprendizagem de língua materna se basear nos gêneros discursivos, o que poderá trazer avanços para os estudos sobre os usos atuais da linguagem. A pesquisa e o ensino, a partir do estudo dos gêneros, transformam o ensino de língua em um espaço de desenvolvimento das práticas orais e escritas, utilizadas pelos seres humanos para manifestarem a sua identidade e se relacionarem na sua vida pessoal e social.

Discutir o ensino dos gêneros é pensar a concepção de linguagem numa perspectiva sócio-histórica, não concebendo o ensino enquanto forma, isolado do contexto de uso, mas entendendo e trabalhando o texto como um sistema de signos em que a sua coerência e unidade se dão através da interação que as pessoas estabelecem diante dele e de suas ações, ou seja, o texto é a própria manifestação da língua que se dá através dos gêneros. Então, se todo enunciado se dá numa relação dialógica, o texto é a unidade concreta e a sua textualidade se define pelo enunciado e pelos gêneros que o constituem.

Para Meurer e Motta-Roth (2002, p. 12):

Estudamos gêneros para poder compreender com mais clareza o que acontece quando usamos linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio de processos estáveis de escrever/ler e falar /ouvir, incorporando formas estáveis de enunciados.

Frente a essas construções teóricas, estamos contribuindo para o desafio de refletir e construir novas práticas pedagógicas para uma mudança no ensino de Língua Portuguesa nas escolas, compreendendo que, através do ensino das práticas de leitura e escrita, é que as pessoas adquirem ou constroem conhecimentos para uma prática letrada livre, soberana e cidadã.

A relação entre letramento e gêneros contribui, significativamente, para a possibilidade de entendermos que é através dos gêneros que agimos de forma eficaz nos contextos de situações reais de comunicação, envolvendo a leitura e a escrita.

O estudo dos gêneros significa o acesso aos bens socioculturais que permeiam a sociedade e através deles é que nos relacionamos socialmente, nos fazemos entender,

reivindicamos, enfim, o acesso ao estudo dos gêneros une a linguagem aos seus propósitos comunicativos em seus contextos de uso definido.

Di Nucci (2001) reafirma essa relação explicitando que para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais implica falar diretamente dos gêneros discursivos, pois a prática social de uso da língua pressupõe o uso de um gênero. Esse pensamento já é contemplado nos documentos oficiais de ensino, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) que orientam o ensino de língua nas escolas, focalizando os gêneros como objetos de ensino de leitura e escrita, portanto, interagindo leitura/escrita/letramento. Significa refletir que, ao ser transposto para a sala de aula, esse documento já sinaliza mudanças na forma de abordar o texto na escola, definindo a sua funcionalidade e sua importância para os sujeitos.

Os estudos sobre o letramento surgiram, em um primeiro momento, com o interesse de fazer a diferença entre os estudos sobre alfabetização, centrado no desenvolvimento de habilidades individuais, e entre os estudos que tratam do “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1995, p.15). A partir daí, os estudos avançaram para descrever, entre outros propósitos, os usos da escrita e o seu papel para os grupos minoritários que não tinham acesso à escola, mas que começavam a conviver com os avanços tecnológicos da sociedade industrializada. Isso significa que esses estudos começavam a proporcionar aos chamados ‘não-letrados’ o acesso aos usos e à função da escrita em instâncias como a mídia, a escola e o mundo tecnológico, ou seja, o acesso ao poder, ao conhecimento antes prioritário, apenas, para um determinado grupo social.

As práticas de letramento para Barton, Hamilton, Ivanic (1993) são formas culturais gerais de usar a leitura e a escrita compartilhadas pelo grupo social, o que quer dizer que esses sujeitos, no seu contexto sociocultural, constroem essas práticas de letramento em diferentes gêneros, culturalmente determinados e usados em situações particulares de comunicação.

Na visão de Signorini (2001), os gêneros não são aprendidos e utilizados da mesma forma por todas as pessoas. Há os que são rotinizados por grupos sociais influentes que não chegam à população em geral, porque por trás das práticas exercidas por esses grupos, existem os mecanismos sociais, políticos e ideológicos de controle dos recursos materiais e simbólicos.

Assim, a noção de gêneros, enquanto sistemas significativos de construção da realidade social, apresenta uma grande afinidade com os estudos atuais do letramento, uma vez que a linguagem escrita e o seu uso são reconhecidos como práticas sociais.

Os estudos da Nova Retórica, que enfatizam a natureza social dos gêneros na relação texto e contexto, trazem contribuições importantíssimas para entendermos a concepção de gêneros a partir da visão social do uso da linguagem escrita e, assim sendo, o letramento está ligado não apenas a habilidades cognitivas, mas também e, principalmente, a questões discursivas, sociais e culturais.

Kern (2000) estuda o letramento a partir de três perspectivas teóricas: a dimensão linguística, a dimensão cognitiva e a dimensão sociocultural do letramento. A primeira dimensão envolve o reconhecimento de palavras, morfemas e determinadas convenções gráficas que são utilizadas para formar as sentenças. É uma perspectiva que inclui o envolvimento de símbolos gráficos que podem ser verbalizados de diferentes formas para refletir diferentes leituras. Dessa maneira, o letramento é entendido apenas como uma habilidade linguística de produções de sentenças formadas de coesão e coerência, através das quais podemos conhecer os gêneros e estilos.

A segunda dimensão, chamada de cognitiva, exige do leitor uma participação no nível da cognição, por isso a leitura não liga apenas as palavras e seus referentes, mas exige do leitor predição, inferência e síntese de significado, como também representações mentais, que são influenciadas pelos valores, crenças e atitudes dos leitores. Nessa perspectiva, leitura e escrita são entendidas como atos de construção de significados, a partir dos quais as pessoas relacionam elementos textuais e as suas estruturas mentais de conhecimento do texto para formar novos textos. O sentido de um texto é construído através do conhecimento de mundo internalizado que permite ao leitor fazer inferências baseadas no que ele já conhece.

A terceira é a dimensão sociocultural do letramento, que se contrapõe à anterior, uma vez que afirma não nascerem os textos do pensamento, mas se desenvolverem na interação social entre escritor/leitor, com base em elementos fornecidos pela própria cultura. Isto torna a leitura e escrita atos comunicativos reais em contextos sociais definidos. O letramento, nessa dimensão, é uma prática social, o que implica uma relação direta dos gêneros com as esferas sociais.

Seguindo essa linha de pensamento, o letramento é um estado crítico de consciência político-social, não é somente a leitura e a escrita de palavras por si mesmas, mas uma maneira de relacionar a dinâmica entre o mundo e as palavras. O letramento é transformação social, é a capacidade de agir sobre a linguagem escrita no processo de construção da sociedade.

Kern (2000) destaca as seguintes implicações para a prática social de escrita e letramento: i) se o letramento é uma prática social, então ele se formata e é formatado pela cultura, conjunto de valores particulares refletidos na forma como os textos são construídos e usados na sociedade; ii) se o letramento exige socialização e novas práticas, crenças, valores, atitudes e formas de pensar, ele também cria socialização dentro das sociedades; iii) o letramento precisa ser desenvolvido a partir das várias experiências, em vários contextos com múltiplos gêneros textuais e por vários propósitos.

Tudo isso porque o letramento é dinâmico, é um processo que envolve exame crítico de como a linguagem pode ser usada para a transformação do sujeito diante das suas práticas letradas, com as quais ele se transforma e transforma a sociedade.

As três dimensões apontadas não devem ser consideradas de forma estanque e isoladas uma da outra, pois contribuem para uma visão parcial do letramento. Elas devem ser vistas juntas, unindo-se como dimensões que se complementam para tornar o letramento variado, dinâmico e multifacetado.

Hyland (2002) revê os principais direcionamentos que a literatura atual oferece na área do discurso e dos estudos sobre letramento, trabalhando a concepção de gêneros e a sua aplicação no processo ensino-aprendizagem da língua. Para ele, o interesse em trabalhar essa relação compreende dois objetivos: i) compreender o relacionamento entre a linguagem e o seu contexto de uso; ii) usar o conhecimento da linguagem a serviço dos estudos do letramento. Segundo o autor, isso acontece porque os gêneros são reconhecidos socialmente no uso da linguagem e analisados a partir das características de seu contexto, da sua criação e do seu uso, o que assemelha aos estudos de Bakhtin (1992) dos gêneros discursivos, com ênfase nos propósitos comunicativos defendidos por Swales (1990) na Nova Retórica e com base no paradigma de que os gêneros são ações que respondem a situações reais de uso.

Marcushi (2001) esclarece que investigar o letramento é perceber situações comunicativas em que a escrita e a fala são centrais. Essas atividades se sedimentam através dos gêneros.

Transposição didática dos gêneros

O conhecimento científico, quando sistematizado em um saber específico, entra para os programas de ensino, é apropriado pelo professor, que se responsabiliza de criar formas didáticas alternativas para mobilizar a mediação desse conhecimento. Essa passagem que acontece do saber humano - saber científico - para um conteúdo a ser estudado na escola recebe o nome de “transposição didática”, conforme Chevallard (1991).

O saber escolar significa o conjunto de conteúdos elencados nos programas de ensino a serem repassados para o contexto específico de sala de aula. O conteúdo a ser veiculado pela escola está sob a condição das relações existentes entre professor/aluno/conhecimento. Para que essa relação se estabeleça, o professor faz uso de métodos didáticos que fornecem condições para que o conteúdo seja transmitido, fazendo com que o ensino/aprendizagem aconteça de fato. O saber didático está reproduzido nos manuais didáticos, programas de ensino, grades curriculares e no próprio plano de aula do professor.

Entender o processo de transposição significa refletir sobre a prática subjetiva do professor quando ele busca formas de revelar a sua prática pedagógica fazendo com que o aluno aprenda o saber a ser ensinado, e o saber científico contribui e muito na escolha do conteúdo e nas estratégias de ensino. É nesse ínterim que a transposição didática ocorre de forma mais clara.

O conceito de transposição surge em meio às discussões teórico-metodológicas que permeiam o ensino básico, abrindo espaço para se discutir o reflexo do saber acadêmico na base do ensino e como esse saber está sendo transposto para o aluno em relação aos conteúdos específicos, aos objetivos de ensino, a metodologia e a instrumentos didáticos.

Segundo Mello (2004), as técnicas e estratégias de ensino, que estão no domínio da didática, são o ponto de chegada de um processo educacional que passa pelo domínio do conteúdo a ser ensinado na escola. Para ela, ao se fazer uma transposição didática eficaz, é preciso (p.01-02):

- 1.saber como é a aprendizagem em determinada área e articulá-la com os princípios gerais da aprendizagem;
- 2.selecionar e organizar o conteúdo;
- 3.distribuir o conteúdo no tempo, estabelecendo seqüência, ordenamento, séries lineares ou não de conceitos e relações, etapas de análise, síntese e de avaliação formativa de acordo com as características dos alunos;
- 4.selecionar materiais ou mídias pelos quais os conteúdos serão apresentados – textos, vídeos, pesquisas na web, entre outros instrumentos;
- 5.selecionar e aplicar técnicas e estratégias de ensino.

Diante das diretrizes elencadas, anteriormente, compreendemos que, para ocorrer a transposição de um determinado conteúdo, a figura do professor necessita do conhecimento da teoria da disciplina que se está trabalhando, de ter clareza quanto à seleção do assunto e de como mediá-la juntamente aos alunos.

Assim, o fenômeno da transposição didática coloca em evidência que o conhecimento a ser ensinado não é o conhecimento acadêmico em si, mas uma ramificação dele, uma vez que é modificado e vai além dele, porque traz consigo as estratégias de ensino.

Para fazer a transposição didática, é preciso que esse professor desenvolva algumas competências que devem estar contempladas no plano de educação continuada da escola, da região ou do sistema de ensino, envolvendo a transposição didática com a questão da interdisciplinaridade, da transversalidade e da contextualização, que são:

- i) saber fazer recortes na sua área de especialidade de acordo com um julgamento sobre relevância, pertinência, significância para o desenvolvimento das competências escolhidas que vão garantir a inserção do aluno no mundo moderno;
- ii) saber selecionar os aspectos do conhecimento que são relevantes;
- iii) dominar o conhecimento em questão, de modo articulado, incluindo o modo característico e específico pelo qual esse conhecimento é construído. Por exemplo, conhecer bem geografia e a maneira como os conhecimentos em geografia são constituídos;
- iv) saber relacionar o conhecimento em questão com os de outras áreas;
- v) saber como contextualizar esse conhecimento;
- vi) ter um pressuposto ou uma “aposta” sobre como o aluno constrói esse conhecimento, se for esse caso;

vii) dominar estratégias de ensino eficazes para organizar situações de aprendizagem que efetivamente promovam no aluno as competências que se quer desenvolver.

A ampla dimensão de transposição demonstrada pelas competências coloca o professor em uma complexa e nobre tarefa que é ensinar. Demonstra que não há um limite definido do conhecimento e que este está em relação com outros objetos, com várias áreas do saber e com várias linguagens e culturas.

Para um professor fazer transposição didática, deve-se ter um saber amplo da área e de outras afins, contextualizando-a com o cotidiano dos alunos, com a sua vida, com a sociedade e com o mundo, buscando sempre significados e relevância no conhecimento a ser ensinado e na forma de mediá-lo. É preciso levar em conta os objetivos e valores da escola, a situação sociocultural dos alunos, os interesses sociais da comunidade, o exercício da cidadania.

Os textos escolares e os procedimentos utilizados: análise de uma prática

A análise se constitui de comandos dados por uma professora do 8º Ano do ensino fundamental, ao mediar o texto e as atividades de produção textual. Observamos que as orientações para trabalhar o texto escrito em sala de aula sempre obedecem a procedimentos que serviram de mediação entre a professora, os alunos, o texto e as propostas de prática de escrita.

Vejamos o comando da professora:

Leiam o texto...((alunos folheiam o livro didático, enquanto a professora copia o roteiro no quadro).

Primeiramente, os alunos fazem uma leitura sem objetivos preestabelecidos e o roteiro com perguntas serve de guia para o aluno fazer uma leitura-pretexto para responder a uma atividade exigida pela professora. Em nenhum momento, a professora antecipou características linguísticas e discursivas do gênero crônica para tornar os alunos conhecedores das suas condições de produção. Na sequência da aula, vamos observar que a professora retoma a atividade proposta e nela pede para os alunos estabelecerem a diferença entre o conto e a crônica.

Professora: quem respondeu à atividade?

Aluno: EU...((5 alunos responderam))

Professora: poderia ler a quinta questão pra mim?

Aluno: Já fez...

Professora: OK... a sexta...

Aluno: “O texto é uma crônica, qual a diferença entre o conto e a crônica?” ((inaudível a resposta da aluna)).

Observamos que, embora a professora não tenha proporcionado aos alunos as informações textuais, linguísticas e discursivas sobre os gêneros em questão, ela pede, na atividade, que o aluno estabeleça a diferença entre os dois gêneros. Nesse espaço de interlocução, apreendemos não a resposta da aluna, mas a definição da própria professora:

Professora: ah... é que a crônica é um tipo de texto, é::muito mais::como é que eu diria assim... uma linguagem muito mais direta, mostrando um fato...um resultado...um acontecimento diário... tá? ele às vezes...ele usa muita ironia pra mostrar uma realidade passada... ta? O CONTO ((muito barulho)) veja bem..ele é uma história pequenininha...veja que ele acontece num espaço de tempo bem curto(....).

A professora não consegue apresentar as diferenças entre os gêneros conto e crônica. Ela compreende os gêneros “crônica” e “conto” como um tipo de texto, no caso, o narrativo. Diz que o conto é uma “*historinha pequenininha*”, enfatiza o espaço de tempo, apenas, mas não apresenta elementos suficientes para o aluno compreender essa definição. Seria importante que a professora enfocasse os elementos da narrativa como sendo os que compõem a organização da macroestrutura dos textos de tipo narrativo. Seria interessante que a definição expandisse os elementos da sequência narrativa e apresentasse o contexto de uso, os elementos pragmáticos e discursivos que o constituem, o público a quem é destinado e as partes constitutivas que envolvem elementos que formam o enredo, o assunto e o seu conteúdo.

A fala da professora está permeada de uso de expressões: ‘tipo de texto’, ‘linguagem direta’, ‘acontecimento diário’, ‘história’, ‘espaço de tempo’, que podem ser usadas em um estudo estrutural do gênero, mas não retratam elementos definidores do gênero em si, nem estabelecem a diferença entre um gênero e outro. O que percebemos, com o uso desses termos, é o resquício de um saber advindo de teorias tradicionais e, também, do livro didático, que é o construto que serve de suporte para o professor guiar a sua aula.

Considerando as especificidades do contexto escolar, a ideia do desdobramento que se opera com o gênero é que este não é somente instrumento de comunicação, mas, também,

objeto de ensino. E, nesse sentido, o gênero como instrumento de comunicação desaparece para dar lugar ao estudo da forma a ser aprendida pelos alunos, sem considerar o contexto comunicativo, as informações sobre o gênero, o seu conceito, a sua composição.

Na sequência da aula, temos os seguintes encaminhamentos:

Professora: oh... a gente vai perceber tipo de personagem... tipo de discurso... o local... o ambiente... o espaço e também o tempo... o tempo cronológico e o tempo psicológico... vou dar só uma informação a vocês sobre o texto narrativo que eu não discuti com vocês... por exemplo, o texto narrativo ele explora muito, mas muito mesmo/ mostra os cinco sentidos... a audição, a visão, o olfato, o tato e o paladar... isso é importantíssimo...(...

Mais uma vez, observamos a predominância da relação texto/gênero vinculada ao estudo da tipologia, conforme a concepção adotada pelo livro didático. O texto sendo pensado a partir dos elementos formais que constituem a sua materialidade. A professora é bem clara na sua fala sobre a perspectiva de abordagem do estudo em questão, dizendo que os elementos: personagem, tempo, lugar, tipo de discurso, a exploração sensorial da narração são considerados como ‘*importantíssimos*’ para se estudar um texto. A enfática importância dada ao aspecto linguístico-cognitivo vem reforçar que, nessa concepção, o estudo do texto fica fadado a uma superfície que não desenvolve a aprendizagem da escrita, nem tampouco a leitura enquanto uma prática interativa entre leitor/texto/contexto de uso.

Essa prática com o texto que a escola insiste em desenvolver intensifica a distância entre as práticas sociais de leitura e escrita na sociedade e as práticas efetivadas na escola.

Observemos a proposta de produção de crônica encaminhada:

Professora: muito bem, você observa que no texto narrativo/ ((professora bate na mesa para pedir silêncio)) além de explorar o espaço, o tempo...as características dos personagens, psicológicas e cronológicas... o tempo... ele explora muito os cinco sentidos.. então vocês irão trabalhar exatamente nisso aí...

A expressão ‘*vocês irão trabalhar exatamente nisso aí*’ significa solicitar ao aluno produção de um texto tendo os elementos da narrativa como eixo norteador desse processo, incluindo os cinco sentidos, o que é inaceitável do ponto de vista da escrita enquanto uma prática social. Esse encaminhamento teórico-metodológico entra em contradição com uma abordagem de escrita de natureza histórico-social, interlocutiva defendida por documentos oficiais que orientam a prática de produção de texto no ensino fundamental.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, na escola, não se produzem gêneros, mas se elaboram tipos de texto. É um modelo que prioriza a forma e está centrado em situações

artificiais de produção escrita, destinado a imitar os modelos estereotipados das tipologias textuais, seguindo uma estrutura já há muito defendida pelos livros didáticos, não abrindo espaços para que o aluno conviva e faça uso da multiplicidade de gêneros que circulam na sociedade nas suas mais diversas atividades de linguagem.

Escrever de maneira a reproduzir modelos e não de forma a produzir uma ação, um conhecimento, é negar ao sujeito que escreve o seu poder de agir na sociedade.

A concepção de escrita com base no texto-pretexito para o aluno escrever estaria ligada ao modelo de letramento em que existe uma única forma de desenvolver o processo de escrita. O texto é um objeto completo por si mesmo e a sua configuração textual seria a condição necessária para o aluno ser levado a trabalhar a capacidade de expressão escrita.

Analisemos a seguir outro comando dado pela professora:

Professora: então, agora, a tarefa... a tarefa de vocês agora/ agora eu vou sugerir que esta tarefa seja feita por escrito no caderno... (...)

Professora: Preste atenção à atividade... aliás duas atividades... uma pra agora e outra/ primeira tarefa (...) segunda questão... vocês irão escrever... ponham aí... segunda questão vocês irão escrever ((pede silêncio)) uma crônica e um conto... esse conto e a crônica o tema é livre... .

O recorte discursivo, em questão, vem reafirmar uma proposta vaga de escrita proporcionada ao aluno, sem objetivos definidos, sem interlocutores previstos, sem uma situação de uso da linguagem definida, o que deixa transparecer que a produção de texto é uma mera expressão livre, sem que se defina o quê escrever e para quem se vai escrever, e assim, definir as condições reais dessa escrita.

A professora propõe a elaboração de dois gêneros a serem escritos ‘conto e crônica’, deixa o tema livre, o que é um complicador para o processo de escrita enquanto trabalho que exige uma temática a ser estabelecida junto ao seu interlocutor, no sentido de se fazer comunicar algum assunto para estabelecer um diálogo e não apenas cumprir com uma exigência artificial.

Ocorre que a escola ignora esses elementos. A maneira como a professora solicita a tarefa de produção de texto reflete as razões pelas quais se escreve na escola, ou seja, o aluno

deve escrever, simplesmente, para atender a uma tarefa escolar, que nega a diversidade de usos e as funções pragmáticas da linguagem escrita manifestada e materializada nos gêneros textuais. Negando o uso das funções discursivas, o texto do aluno é contemplado apenas pelo que foi dito e como foi escrito.

Diante dessa prática, podemos observar que os objetivos instituídos pela professora para que os alunos escrevam reduzem o ato de escrever a um ato mecânico de conferir se o aluno cumpre com o que é solicitado pela professora e se, no texto do aluno, estão expressos elementos como: ‘personagem’, ‘tempo’, ‘espaço’, ‘tipo de discurso’ e os ‘cinco sentidos’. A partir de procedimentos didáticos como esse, é possível que ocorram problemas na escrita dos alunos. Assim sendo, tais problemas acontecem como resultado da condução das atividades de ensino realizadas pela própria escola.

Quando a professora deixa o tema livre, distancia do aluno ainda mais a prática interlocutiva da linguagem, porque o aluno vai escrever algo que ainda vai ser ‘criado’ sem que ele próprio saiba sobre o que vai dizer. O assunto é desconhecido, ficando sem condições de estabelecer objetivos da sua produção escrita, sem considerar os verdadeiros aspectos contextuais que estão ligados, intrinsecamente, ao ato de escrever e que o determinam.

Tais fatores são definidores para uma escrita enquanto processo de interlocução da linguagem, sendo indispensáveis para a escolha do tipo de gênero a ser escrito. Se, na sala de aula observada, a produção da escrita não é pensada dessa maneira, o que o aluno aprende (ou não aprende) vai ser reflexo no seu texto, que terá como únicos interlocutores, possivelmente, os colegas da turma e a professora.

É importante ressaltar que a professora não retomou a produção de texto (tema livre) dos alunos em momentos posteriores ao encaminhamento, não recebeu os textos escritos nem para uma possível correção ou revisão, no sentido de ofertar aos alunos um retorno dos seus textos ou uma reflexão sobre eles, no sentido de proporcionar uma validade ou não dessas produções.

Dessa forma, as condições de produção de texto na escola são consideradas inadequadas por se tornarem artificiais, o texto não é autêntico e cumpre, apenas, uma exigência do professor ou do programa de ensino. Em suma, trabalhar a produção de texto na escola é uma tarefa de simulação em que o aluno é convidado a escrever algo que não sabe como deve fazer, pois não escreve para atender a uma situação autêntica de comunicação.

Seguindo esse paradigma, o texto não é trabalhado e nem é estudado na perspectiva dos gêneros discursivos, mas como uma entidade linguístico-formal.

O aluno não é colocado para ler e escrever um texto para atender, também, a uma prática social, ele não tem como se inserir em uma comunidade discursiva de leitor e produtor de texto.

Temos revelado claramente, nos comandos apresentados, que os gêneros, ao serem transpostos para a escola, perdem a sua função social e passam a ser confundidos com as formas típicas das tipologias textuais, sem que a professora demonstre conhecimento sobre os gêneros e as suas formas de abordagem. Ou seja, o aluno não é colocado em processo de interação com o texto tendo em vista os seus propósitos comunicativos, proporcionando a estes uma produção que se adapte as características do contexto em que é produzido e usado, mobilizando as capacidades linguístico-discursivas.

Isso posto, o que depreendemos de nossa análise é que, a partir dessa experiência na escola, o texto é visto de forma imanente sem nenhuma relação com o social; somente para estudo do contexto escolar, com o fim de representar a realidade.

Percebemos no decorrer da análise que se trabalha com o desaparecimento da comunicação, o enfoque dos dados direciona para o conhecimento linguístico-cognitivo, distanciando-se do enfoque discursivo que implica a assunção de uma abordagem direcionada para os aspectos textual, discursivos e pragmáticos.

Conclusão

O nosso trabalho evidenciou que o texto na sala de aula objetivava: a) apreensão do conteúdo temático para responder a questionários propostos pela professora; b) reprodução do aspecto formal do texto; c) produção de textos sem objetivos de interação, com o propósito de repetir a estrutura do texto em estudo, o que se configura em uma forma de abordagem que direciona o texto a uma prática de ensino nos moldes tradicionais de identificação de elementos que permeiam o ensino das tipologias textuais. O estudo do conteúdo, que é tema do texto, é isolado da composição, por sua vez tema e composição ficam isolados do estilo.

Conforme o quadro teórico que apresentamos neste estudo, trabalhar a noção de gêneros na escola direciona para o estudo do texto que dê conta de elementos linguísticos e

extralinguísticos presentes nesses objetos de ensino. Assim, o aluno pode demonstrar interesse ao desenvolver a leitura e a escrita porque está próximo a situações reais de usos da linguagem. Os gêneros não foram mediadores do processo ensino-aprendizagem; os textos estavam presentes nas aulas, entretanto, não desempenhavam a função ocupada por eles no contexto social, pois a funcionalidade que desempenham não é considerada pela escola.

Diante dessa problemática, a orientação dos documentos oficiais, como os parâmetros curriculares de língua materna, não conseguiu ser transposta para a escola. Com isso, evidenciamos claramente que o ensino da produção textual com o seu processo de uso real e significativo. O aluno escreve para treinar a escrita, reproduzindo modelos preestabelecidos pela professora. Considerando esses aspectos, inferimos que as práticas de produção de texto centram-se em domínio de abordagens que escrever é um trabalho de criação individual, simplista, que depende da criação livre de ideias, sem apresentar encaminhamentos de ‘como escrever’, ‘para quem escrever’ e em que ‘contexto’ a escrita vai se realizar.

O ensino produtivo das práticas de escrita requer que os conteúdos a serem ensinados estejam vinculados a um projeto de construção de aprendizagem que permita ao professor realizar a transposição didática dos gêneros, considerando os seus elementos constitutivos. É necessário que os alunos consigam e saibam conviver com textos verdadeiros, que permeiam as atividades realizadas no dia a dia da vida pessoal e comunitária e cidadã.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: SP. Papyrus, 1995.

BAKTHIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTON, D., HAMILTON, M. & IVANIC, R. *Words of Literacy*. The Language and Education Library 5. Multilingual Matters Ltda, Clevedon, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*, 2001.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor. In : LEITE, S. A. *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi Artes Escritas, 2001.

HYLAND, K. *Genre: Language, Context, and Literacy*. Annual Review of Applied Linguistics, 2002.

KERN, R. Notions de literacy. In RICHARD KERN (org). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, A. B (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 5 ed. Campinas: SP. Mercado de letras, 1995.

MARCUSHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MELLO, G. N. *Transposição didática: a mais nobre (e complexa) tarefa do professor*. In: Revista: E aí Professor. 178 ed. Dez/2004. Disponível em: <http://www.google.com.br> acesso em 10 de fev. de 2005.

MEURER, J. L. ROTH, D. M. (org). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. São Paulo: EDUSC, 2002.

SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral-escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, 1990.

O JOGO DIGITAL COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Andréa Pisan Soares Aguiar*

Resumo: É crescente a discussão acadêmica sobre o uso de jogos digitais no ensino de língua, um reflexo da presença cada vez mais constante desse artefato cultural em nosso dia a dia. Não é novidade que os *games* são dotados de características que exercem forte influência sobre os jogadores e se os considerarmos além de sua funcionalidade primária direcionada ao entretenimento, notaremos que eles podem ser explorados no contexto escolar como recursos para uma prática pedagógica que privilegie a abordagem dos fatos linguísticos de forma contextualizada. Neste artigo, refletimos acerca da utilização de jogos digitais como recursos pedagógico no ensino de língua portuguesa considerando-se a noção sociointeracional da linguagem e a abordagem segundo a qual o processo de conhecimento ocorre de forma não linear.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Língua Portuguesa. Jogos Digitais.

Abstract: There is an increasing academic discussion about the use of digital games in language teaching, a reflection of the ubiquitous presence of this cultural artifact in our daily life. It is not new that some characteristics of digital games have a strong influence on players and if we consider games beyond their primary entertainment-oriented functionality, we will note that they can be explored in the scholar context as resources for pedagogic practices that privileges the contextualized approach of linguistic facts. In this paper, we reflect on the use of games as pedagogical resources in Portuguese language teaching considering the sociointerational conception of language and the approach according to knowledge process occurs in a non-linear way.

Keywords: Teaching. Learning. Portuguese Language. Digital Games.

Considerações iniciais

A tecnologia computacional, de modo geral, vem ganhando espaços que acabam por se incorporar à vida em sociedade. Hoje não estamos conectados, *somos* conectados; interagimos em redes sociais, participamos colaborativamente de comunidades virtuais, compartilhamos e construímos conhecimentos que não dependem de um indivíduo específico

* Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Professora convidada de cursos de extensão na Cogeae/PUC-SP.

para que sejam explicados e assimilados. O conhecimento não está centrado em uma só pessoa, está em várias mentes, nos dispositivos digitais, nas comunidades, no tempo e no espaço *on-line* e *off-line*.

Collins e Halverson (2010), em uma interessante abordagem, falam em nichos de aprendizagem, que permitem ao indivíduo construir o próprio conhecimento, algo como autoformação impulsionada pelos recursos tecnológicos. Eles observam que as novas tecnologias oferecem práticas de aprendizagem que desafiam o que está nos currículos tradicionais. Em outras palavras, hoje as pessoas não obtêm conhecimento apenas por meio da escola, elas aprendem em casa, nos *cybercafés*, por meio de aplicativos e jogos, em qualquer lugar e tempo que decidam fazê-lo.

Nesse ambiente tecnológico, aprendemos a lidar com o fluxo, com a sobrecarga e com a fragmentação das informações. A própria percepção de estar *on-line* e *off-line* de certa forma se perdeu, e esses modos de existir não são mais vistos como dicotômicos (BARTON; LEE, 2015); são apenas diferentes contextos situacionais em que a comunicação e as práticas sociais ocorrem em um *continuum*.

Temos, assim, cenários peculiares e inovadores que envolvem pensamento especializado, tarefas cognitivas de ordem superior, tomada de decisões, resolução de problemas, aprendizagens que nos auxiliam a viver entre incertezas e complexidade. Esses cenários demandam novos comportamentos, novas formas de processar informações e construir conhecimentos.

Dada a inserção da tecnologia em praticamente qualquer atividade que realizemos, acreditamos ser pertinente refletirmos sobre sua presença também no contexto da educação, em particular, no que se refere à utilização de *games* digitais¹ no ensino de língua portuguesa, uma vez que seus elementos podem ser explorados pelo professor, de modo a tornar mais significativa a abordagem de conteúdos linguísticos.

O potencial pedagógico dos jogos digitais

¹ Alinhados com Santaella (2014), consideramos os termos *game*, videogame, jogo digital e jogo eletrônico sinônimos que se referem especificamente a jogos que dependem de estruturas digitais, como computador, console ou outros dispositivos eletrônicos, para funcionar. Neste estudo, referimo-nos a jogos digitais comerciais, aqueles não destinados especificamente à educação.

Pensar no uso de jogos digitais no ensino de língua portuguesa requer considerarmos a concepção sociointeracional da linguagem. De acordo com Koch (2006, p. 19), dessa perspectiva, a linguagem é “lugar de ‘inter-ação’ entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa” que envolve várias estratégias de caráter sociocognitivo, interacional e textual, empregadas de modo a produzir sentidos.

A nosso ver, essa abordagem vai ao encontro de um dos aspectos mais relevantes que caracterizam os jogos eletrônicos: a interação. Gee (2009, s.p.), ao se referir a esse elemento, observa que os jogos têm o poder de responder às ações do jogador, tirando-o da condição passiva de mero espectador, pois

[...] nada acontece até que o jogador aja e tome decisões. Daí em diante, o jogo reage, oferecendo *feedback* e novos problemas ao jogador [...] as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo. Assim também, na escola, os textos e livros precisam ser colocados em contextos de interação onde o mundo e as outras pessoas respondem (grifo do autor).

Nessa direção, entendemos que também os jogos eletrônicos revestem-se do caráter sociointeracional, pois o jogador interage não apenas com outros jogadores, mas também com personagens, ambientes e elementos dos *games*. Assim como nas interações linguísticas, nos jogos, os sujeitos realizam ações e esperam uma resposta.

Os princípios de aprendizagem presentes nos jogos digitais, como identidade, interação, produção, agência, sentidos contextualizados, entre outros, permitem que os jogadores tenham senso de agência e controle, um sentido de propriedade em relação ao que estão fazendo, o que raramente se vê na escola (GEE, 2009).

Mattar (2010) argumenta que atualmente a educação está segmentada: de um lado, o ensino de conteúdos descontextualizados; de outro, o aprendizado que ocorre por meio de simulações que o próprio *gamer* ajuda a elaborar, de forma ativa e colaborativa. Na escola, os alunos estudam conteúdos sem saber ao certo em que situação serão aplicados. Do ponto de vista do autor, estudar faria mais sentido se o aluno pudesse aplicar o que aprende, se não em situações reais, em situações de simulação, que podem ser proporcionadas pelos jogos eletrônicos.

É difícil para o aluno compreender, por exemplo, o significado das palavras quando tudo o que tem é uma definição que explica a palavra por meio de outras palavras, sem que se estabeleça uma relação entre esses termos e contexto, imagens, diálogos e ações aos quais tais vocábulos se referem. Gee (2009) salienta que a preocupação está em considerar a palavra

pela palavra, quando o que deveria ser levado em conta é o sentido que produz nos variados contextos em que ocorre.

No passado recente, os jogos eletrônicos eram vistos apenas como um tipo de entretenimento descompromissado, vicioso e motivador de comportamento violento por parte de seus usuários. Hoje a indústria de jogos é uma das mais pungentes e reflete a importância desses objetos não apenas como elemento de diversão, mas também como artefato cultural constituído por regras, estética, interatividade, narrativa e interface (MELLO; MASTROCOLA, 2016).

Apenas para termos uma ideia da extensão da presença dos *games* em nossa sociedade, de acordo com dados da Newzoo², agência de pesquisa especializada nesse mercado, a projeção para 2019 é que o mercado mundial atinja a soma de quase US\$ 120 bilhões em vendas de *games*. No Brasil, que tem cerca de 60 milhões de jogadores que gastam por volta de US\$ 1,3 bilhão com jogos por ano, os números levam o país a ser o 13º maior mercado mundial nesse segmento.

Jogar é uma atividade muito antiga, anterior à existência humana, uma vez que os animais já se dedicavam ao lúdico como forma de socialização, de fortalecimento de laços, de competitividade. Mesmo os jogos mais simples, presentes nas brincadeiras de filhotes, são carregados de significados, por isso vão além de mero fenômeno fisiológico ou psicológico e envolvem elementos não materiais em sua essência (HUIZINGA, 2014). Decorre daí tanto sua complexidade intrínseca quanto extrínseca, esta relacionada à sua presença social como artefato cultural.

Ainda que Huizinga (2014) tenha tratado do conceito de jogo e de suas características e implicações para a sociedade em um contexto anterior ao digital, podemos nos valer de sua compreensão para examinar os *games* que jogamos hoje em computadores, consoles ou celulares. O autor enfatiza cinco aspectos que são relevantes nos jogos:

a) o envolvimento na atividade lúdica é voluntário; as pessoas jogam porque gostam de fazê-lo, e não porque são obrigadas. Daí o potencial que os jogos têm de gerar prazer e envolvimento;

b) a ação de jogar representa um momento de distensão, de liberdade em relação ao que *temos* de realizar, seja na escola, no trabalho ou na vida pessoal;

² Dados relacionados a 2017. Disponível em: <<https://newzoo.com/>>. Acesso em: 2 out. 2017.

c) tempo e espaço são elementos que diferenciam o jogo das ações cotidianas. Ele tem ritmo e caminho próprios, que são lúdicos e distintos da vida comum;

d) as regras que fundamentam o jogo são diferentes daquelas existentes no mundo habitual e precisam ser observadas se o jogador quiser superar desafios e obter recompensas. O que é possível ou não realizar dá forma aos percursos adotados pelo jogador;

e) o jogo favorece a criação e permanência de comunidades, assim, dá consistência à sensação de estar juntos, apesar da distância física.

Além desses elementos, a interação social decorrente da experiência de jogar é considerada um dos aspectos mais significativos no que se refere a seu potencial de promover situações de aprendizagem, em particular, àquelas pertinentes a língua. Nos contextos sociais relacionados a jogos eletrônicos, é grande a possibilidade de seus membros adquirirem habilidades linguísticas e de letramento, pois em algum momento precisarão interagir, quer por meio da leitura, quer por meio da escrita dos variados gêneros textuais comuns à comunidade *gamer*, como detonados³, *blogs* e fóruns de determinado jogo.

No Brasil, vários estudos enfocam o ensino de língua, particularmente de inglês, por meio de jogos digitais. Soares (2013), por exemplo, aborda o uso do jogo *Allods Online*, um MMORPG (*massive multiplayer on-line roleplaying games*) em que o jogador assume o papel de um personagem e cria narrativas de forma colaborativa em comunidades *on-line*. A autora observa que a utilização desse jogo em um contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa fez com que os sujeitos de sua pesquisa se mostrassem mais engajados nas atividades tangenciais relacionadas à aquisição da língua, como ouvir música, conversar com estrangeiros e ler em inglês. Além disso, destaca que os estudantes tiveram sensível melhoria nas notas em testes que envolviam ortografia, leitura e interpretação de textos.

Na mesma direção, Menezes (2013) relata em seu estudo que o uso dos jogos sociais digitais *The Sims Social* e *Wetopia* no ensino de língua inglesa favoreceu o desenvolvimento da competência comunicativa, assim como a possibilidade de o aluno estabelecer relações entre o que aprende em sala de aula e as ações que ocorrem nos *games*. Além disso, a pesquisadora constatou o engajamento dos alunos em atividades colaborativas e o maior interesse deles pela aprendizagem.

³ *Detonado* é um guia passo a passo que orienta o jogador no percurso que deve seguir para chegar ao final de um *game*. No Youtube, por exemplo, há inúmeros detonados disponíveis, entre eles, o do jogo *Life is strange*, que abordamos mais adiante. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AQha3wxuVYQ&list=PLH9fqBYeMD3OxxS-s-1TJaFeirSMaSkey>>. Acesso em: 15 out. 2017.

Ao nos depararmos com a crescente produção científica relacionada à aplicação de jogos eletrônicos em contextos de educação, notamos que os docentes começam a perceber que se apropriar de práticas digitais, em particular aquelas que envolvem *games*, constitui uma possibilidade de trilhar novos percursos de ensino e de aprendizagem (LIMA, 2008).

Jogo digital no ensino de língua portuguesa

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, o ensino de língua nas modalidades oral e escrita ganhou relevância no contexto escolar, notadamente no que se refere a tornar o aluno competente do ponto de vista comunicativo. Marcuschi (2008) observa que a escola, na verdade, não precisa ensinar língua, pois o aluno já traz desenvolvida sua capacidade comunicativa; o que é preciso ensinar são formas não rotineiras de linguagem escrita e oral, os usos da língua, que lhe permitam ser bem-sucedido nas variadas situações de comunicação.

Tanto é importante esse conhecimento que, segundo os PCN, para participar da sociedade de forma efetiva é essencial dominar as modalidades oral e escrita da língua, pois é por meio delas que

o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso [...] a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1999, p. 15).

A fim de considerarmos algumas atividades que podem ser desenvolvidas com base em jogos digitais, tomamos o *game Life is strange*⁴, cujo enredo tem como protagonista Max Caulfield, aluna do ensino médio que mora em Arcadia Bay. Ela descobre, por acaso, que tem a habilidade de voltar ao passado e, a cada vez que faz isso, tem a oportunidade de realizar novas escolhas. Como a narrativa se baseia no efeito borboleta, qualquer ação casual no presente pode ter consequências muito significativas no futuro. A sucessão de

⁴ Trata-se de um jogo de aventura dividido em cinco episódios que alcançou grande sucesso logo após seu lançamento, em 2015. O idioma do jogo é o inglês, mas há legendas em português.

acontecimentos cativa o jogador, que se sente no controle das personagens e da própria história.

Chrysalis, o primeiro episódio, que pode ser baixado gratuitamente na plataforma Steam⁵, inicia com Max em meio a uma tempestade. Então, o jogador é chamado a agir de forma interativa: ele movimenta a câmera, seleciona objetos, escolhe caminhos para desvendar segredos. Além de as imagens serem impactantes e lembrarem um filme, o que torna o *game* envolvente, o enredo trata de temas polêmicos, como *bullying*, amizade, solidão e violência doméstica. Apesar de não ter finalidade educacional, o jogo pode ser usado no contexto escolar, evidentemente considerando-se a idade indicada, uma vez que oferece muitos elementos que podem ser explorados, inclusive nas aulas de língua portuguesa, em atividades de produção de textos orais e escritos, inspiradas pelo desenrolar das ações e pelo próprio contexto da cultura *gamer*.

Apresentamos neste artigo, a título de exemplificação, algumas atividades que podem ser desenvolvidas com base no jogo citado. Destacamos que todo o potencial desse *game* será melhor aproveitado se o professor se apropriar de seu conteúdo, de suas características e das possibilidades pedagógicas que ele pode oferecer.

Na abordagem que sugerimos, baseamo-nos no modelo de Kalantzis e Cope (2006) para quem o processo de conhecimento não se dá de forma isolada nem passiva; ao contrário, ele ocorre em etapas e em níveis diferentes, de forma não linear. As quatro etapas, segundo os autores, são essenciais na educação contemporânea, pois oferecem em conjunto uma visão ampla do que o docente pode realizar, como relacionado a seguir.

Etapas	Níveis
Prática situada	<i>Experimentar o conhecido</i> : do que já é conhecido pelos alunos, identificar vivências, motivações, interesses pessoais em relação aos jogos digitais e à cultura <i>gamer</i> . <i>Experimentar o novo</i> : apresentar novas perspectivas e informações (textos, imagens, vídeos etc.) para promover experiências inovadoras, entre as quais, destacamos situações reais de interlocução motivadas pelos gêneros textuais da cultura <i>gamer</i> .
Instrução explícita	<i>Conceituar por nomeação</i> : nomear os gêneros textuais presentes

⁵ Steam é uma comunidade *on-line* que reúne jogadores do mundo todo. Nela é possível comprar e baixar jogos, jogar em grupo, participar de fóruns, entre outras atividades. No caso de *Life is strange*, apenas o primeiro episódio é gratuito. Disponível em: <<http://store.steampowered.com/?l=portuguese>>. Acesso em: 30 set. 2017.

	<p>no <i>game Life is strange</i>; elencar características do <i>game</i> e termos recorrentes.</p> <p><i>Conceituar por teoria</i>: apresentar conceitos teóricos acerca dos elementos que compõem o jogo e os gêneros textuais a ele relacionados, de modo a promover uma compreensão mais ampla, tanto do jogo quanto dos gêneros.</p>
Enquadramento crítico	<p><i>Analisar funcionalmente</i>: refletir sobre o objeto de estudo (Para que serve determinado gênero textual? Qual é seu propósito comunicativo? A que comunidade discursiva é dirigido? Qual é a situação de produção? Que sentidos são produzidos pela estrutura textual e pela seleção lexical?).</p> <p><i>Analisar criticamente</i>: examinar de forma reflexiva, entre outros aspectos, as intenções presentes em um texto; seus significados; relações de poder que estabelece, consequências individuais, ambientais e sociais.</p>
Aplicação	<p><i>Aplicar apropriadamente</i>: realizar ações linguísticas que ocorrem no contexto social mais amplo; promover a compreensão, por parte do aluno, da realidade e do objeto de estudo.</p> <p><i>Aplicar criativamente</i>: elaborar resenhas, detonados, tutoriais, vídeos, <i>posts</i>, entre outros gêneros; publicação das produções orais e escritas em canais como Youtube, Facebook, Steam, Snapchat ou por meio de <i>blogs</i> e fanzines elaborados colaborativamente pelos próprios alunos.</p>

Fonte: adaptado de Kalantzis e Cope (2006)

Como salientamos anteriormente, as etapas e níveis elencados não são estanques, uma vez que ocorrem de forma simultânea, em movimentos de idas e vindas que se inter-relacionam. Kawachi (2015) entende que o modelo de Kalantzis e Cope (2006) permite uma abordagem prática de conceitos que muitas vezes os alunos veem como complexos e abstratos demais, além do que lhes possibilita tanto a compreensão de textos multimodais, como o reconhecimento, a compreensão e a seleção de conteúdos presentes nos variados recursos digitais e fontes de informação disponíveis, perspectiva que se mostra apropriada à abordagem aqui apresentada.

Considerações finais

A despeito da primeira ideia que nos vêm à mente quando pensamos em jogos digitais, de que eles servem apenas para divertir, é evidente seu potencial como artefato capaz de promover situações de aprendizagem, não apenas em relação ao que acontece dentro do

próprio jogo, mas também em relação ao que ocorre fora dele, o que reforça seu caráter sociointerativo.

A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, que permitam considerar outros contextos de ensino e aprendizagem além daqueles ditados pelos livros didáticos, pode resultar em experiências enriquecedoras no tocante à construção do conhecimento por meio de atividades que levem o aluno a assumir um papel mais ativo, e o professor, a assumir o papel de *colearner* (coaprendiz) (RICHARDSON, 2008), para que possa compreender como ele mesmo faz uso das conexões e produz conhecimento em espaços digitais.

Os professores precisam se apropriar da visão de mundo do jovem, que se mantém conectado permanentemente por meio de dispositivos móveis e percorre os espaços *on-line* e *off-line* com a fluidez que caracteriza sua personalidade tecnológica permeada pela instabilidade e pelas relações em rede.

Ao considerarmos o jogo *Life is strange* de uma perspectiva pedagógica, em consonância com a abordagem de Kalantzis e Cope (2006), enfatizamos que o ensino de língua não deve se dar apenas com base em elementos prescritivos nem de forma descontextualizada. O ensino que se deseje de fato transformador e significativo requer o trabalho docente voltado para atividades em que o texto é situado em contextos reais de interação. Nesse aspecto, os jogos digitais podem facilitar a percepção do aluno em relação ao fato de que a língua e todos os seus recursos devem ser explorados de modo que o indivíduo exercite sua agência no que diz respeito a se fazer presente em uma sociedade cada vez mais letrada e permeada pela tecnologia.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online – texto e práticas digitais*. Trad. Milton C. Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 5 out 2017.

COLLINS, A.; HALVERSON, R. The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 26, n. 1, p. 18-27, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/1031570/The_Second_Educational>

[_Revolution_Rethinking_Education_in_the_Age_of_Technology?auto=download](#)>. Acesso em: 24 set. 2017.

GEE, P. J. Bons videogames e boa aprendizagem. Trad. Gilka Girardello. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515>>. Acesso em: 10 out. 2017.

HUIZINGA, J. *Homo ludens – o jogo como elemento da cultura*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Pedagogy: the ‘how’ of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

KAWACHI, G. J. Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa. *Revista X*, v. 2, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/43353/27466>>. Acesso em: 28 set. 2017.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIFE IS STRANGE – Episódio 1 – Chrysalis (Detonado). 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AQha3wxuVYQ&list=PLH9fqBYeMD3OxxS-s-1TJaFeirSMaSkey>>. Acesso em: 15 out. 2017.

LIMA, L. H. M. X. *Virando o jogo – uma análise de videogames através de um olhar discursivo crítico*, 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Tecnologias). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas.

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

MATTAR, J. *Games e educação – como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson, 2010.

MELLO, F. C.; MASTROCOLA, V. M. *Game cultura: comunicação, entretenimento e educação*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

MENEZES, J. *Jogos sociais digitais como ambiente de aprendizagem da língua inglesa*, 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <[http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3532/Jana%
%c3%adna%20Menezes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3532/Jana%c3%adna%20Menezes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 23 set. 2017.

NEWZOO. Disponível em: <<https://newzoo.com/>>. Acesso em: 2 out. 2017

RICHARDSON, W. Footprints in the Digital Age. *Educational Leadership*, v. 66, n. 3, p. 16-19, 2008. Disponível em: < <http://www.ascd.org/publications/educational->

leadership/nov08/vol66/num03/Footprints-in-the-Digital-Age.aspx>. Acesso em: 27 set. 2017.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua* – repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2014.

SOARES, W. C. S. *A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG*, 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16264>>. Acesso em: 12 out. 2017.

A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM JOGOS DIGITAIS NA WEB: UM ESTUDO SOBRE O RRPg FIRECAST

Nelci Vieira de Lima *

Ana Lúcia Tinoco Cabral**

Resumo: Este artigo apresenta reflexões a respeito da construção lúdica e colaborativa da narrativa em um jogo digital, o RRPg *Firecast*. Mais especificamente, busca compreender o papel do modo de organização descritivo para essa construção. As questões norteadoras da pesquisa são: Qual é a função do descritivo para a expansão da narrativa em jogos digitais de RPG? Qual o papel do *mestre/narrador* para o estabelecimento da coerência narrativa? O quadro teórico que nos permite realizar as análises sobre o narrativo e o descritivo está em Charaudeau (2014) e, para tratar do caráter lúdico do jogo nos respaldamos em Huizinga (1999). O estudo nos permite afirmar que o descritivo constitui-se como um fenômeno fundamental para a construção da narratividade e que a mediação do *mestre/narrador* colabora para o estabelecimento da coerência narrativa. Com base nas análises realizadas, refletimos, brevemente, sobre como as práticas de escrita espontânea em jogos na *Web* podem contribuir para tornar mais significativas as práticas de escrita na escola.

Palavras-chave: Narrativa. Descritivo. Jogos digitais. Escrita . Ensino

Abstract: This study presents reflections concerning collaborative and playful of narrative creation in a digital game, the RRPg *Firecast*. It intends, more specifically, understand the role of the descriptive organization way in this narrative creation. The guiding questions of the research are: What is the function of the descriptive in the expansion of the narrative in digital games of RPG Role-Play Games? What is the master/narrator role to the establishment of the coherence of the narrative? The theoretical framework allowing us to do such analyses over both the narrative and the descriptive is found in Charaudeau (2014), and to deal with the playful aspect of the game we were supported by Huizinga (1999). This study allows us to affirm that the descriptive consists in an essential phenomenon to the narrating creation and that the master/narrator mediation contributes to the establishment of the coherence of the narrative. Based on these analyses, we are able to reflect, briefly, over how the spontaneous writing practices on Web games can contribute to turn the school writing practices more meaningful.

Key-words: Narrative. Descriptive. Digital games. Writing. Teaching

Introdução

* Doutora em Língua Portuguesa pela PUC/SP e Pós-doutoranda pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL/CAPES.

** Professora titular na Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL

A tradição escolar há muito elegeu o modo narrativo como prioridade do ensino de língua, embora nem sempre a prática de ensino equivalha, de fato, ao modo de organização do narrativo (CHARAUDEAU, 2014). Com exercícios nos quais a escrita é feita apenas para um leitor-professor, ou seja, um leitor fictício, cujo papel fundamentalmente é atribuir uma nota ao texto, escrever nem sempre tem sido prática prazerosa no contexto escolar; assim, o ensino do modo narrativo nem sempre tem encontrado êxito.

Em outro contexto, no entanto, longe da escola, práticas de escrita em ambientes tecnológicos têm se mostrado abundantes e significativas. Trata-se de espaços da *Web*, que constituem uma nova esfera de convivência humana, como se formassem um mundo paralelo, no qual há centralidade no uso da escrita, pois aí a escrita frequentemente molda as vivências. Tendo o suporte digital se tornado propiciador e estimulador da escrita, é um campo fecundo para as pesquisas linguísticas. Assim, não só o texto e sua constituição, mas também as interações virtuais estabelecidas a partir dos mais diversos gêneros têm sido pauta de pesquisas para os estudiosos do texto. Entre os inúmeros espaços tecnológicos da *Web* que não só incitam a escrita, mas também dependem dela para sua existência, podemos citar *Blogs*, Redes Sociais, Fóruns e Jogos digitais de RPG, este último, foco de nosso interesse neste trabalho. Este artigo trata da construção da narrativa por meio da interação em jogos digitais. Para tanto, tomamos como *corpus* analítico o *RRPG Firecast*, uma modalidade virtual do RPG (Role-Playing Game), jogo de mesa ou de tabuleiro surgido na década de 1970, nos EUA, que unia o interesse pelos jogos de guerra e estratégia com o interesse pela literatura, sendo assim, um jogo de interpretação de personagens.

No *Firecast*, assim como nos demais jogos de RPG, os jogadores incorporam seus personagens e interagem entre si e com o mestre/narrador, virtualmente; de modo colaborativo constroem a narrativa. O mestre/narrador, responsável pela condução da história, cria, por meio de processos descritivos, um mundo, contendo cenário geográfico, nações que o habitam, sistema financeiro, etc. O mestre também narra o passado histórico desse mundo, no qual as ações se desenvolvem. A criação das personagens fica a cargo dos demais jogadores, que antecipadamente preenchem uma ficha - elaborada pelo mestre e posta à disposição no programa ou aplicativo - na qual devem descrever detalhadamente o perfil psicológico, social e físico do personagem que irão incorporar no jogo.

Nosso olhar sobre o jogo em questão visa a compreender tanto o fenômeno do descritivo para a construção lúdica da narrativa quanto o papel do *mestre/narrador* para o estabelecimento da coerência narrativa. Isso porque no RRPg *Firecast* o narrador é o responsável pela condução da narrativa, assim como pela descrição do cenário e, sobretudo, pela criação do mundo imaginário, ao passo que cabe ao jogador descrever seu personagem, que habitará esse mundo. Dessa forma o narrador dá as pistas para que as ações se desenvolvam, ao mesmo tempo em que controla essas ações, levando em conta que o personagem, incorporado linguisticamente pelo jogador, não pode fugir às determinações da cena, nem às características previamente descritas pelo próprio jogador na ficha do personagem. Além disso, o narrador, ao encadear a cena, também precisa respeitar as características descritivas do personagem, de modo que o fio condutor da narrativa não seja quebrado pela incoerência.

Duas questões orientam nosso trabalho:

- a) Qual é a função do descritivo para a expansão da narrativa em jogos digitais?
- b) Qual o papel do *mestre/narrador* para o estabelecimento da coerência narrativa?

Os estudos de Charaudeau (2014), a respeito do Modo de Organização do narrativo e do descritivo, contribuem para *nossas* reflexões e respaldam-nos em nossa hipótese de que o descritivo seja fundamental para a construção da narratividade em jogos de RRPg *Firecast*. Para o autor o “descritivo não se contenta em servir o narrativo”, embora traga-lhe “sentido”, uma vez que “as ações só têm sentido em relação às identidades e às qualificações de seus actantes.” (CHARAUDEAU, 2014, p. 111). Já os estudos de Huizinga (1999), a respeito da constituição e características do jogo, enquanto fenômeno cultural, contribuem para a percepção da importância do lúdico nas relações estabelecidas entre os jogadores do *Firecast*. Com base nas análises e nas reflexões aqui apresentadas, propomos breves reflexões a respeito das contribuições que a escrita espontânea em ambientes virtuais pode trazer para as práticas de escritas na escola.

A fim de cumprir os propósitos estabelecidos, o presente artigo divide-se em duas partes, além dessa introdução e da conclusão - na qual se explana sobre as possíveis contribuições das reflexões para o ensino da escrita - a saber: 1º O RRPg *Firecast* e a construção lúdica e colaborativa da coerência na narrativa; 2º O descritivo e a construção da narratividade em jogos digitais.

O RRPg *Firecast* e a construção lúdica e colaborativa da coerência na narrativa

É pertinente iniciar esta seção contextualizando a criação do RRPg *Firecast*, modalidade virtual do tradicional RPG de mesa. Assim, é preciso dizer que o programa foi criado por um brasileiro, Alyson Cunha, que para a construção do aplicativo obteve, em 2013, financiamento coletivo no site Catarse, que apoia vários projetos, sejam pessoais ou institucionais.

O programa RRPg *Firecast* é um simulador de mesas do tradicional RPG e apresenta a mesma estrutura do jogo, porém em uma versão online que permite unir em tempo real jogadores dos mais diversos lugares do mundo, interessados na temática do jogo. Em relação a essa temática, podemos dizer que é abrangente, podendo ser animes, séries, como Game of thrones, ou mesmo histórias baseadas na literatura tolkieniana, por exemplo.

A respeito da estrutura do jogo, é importante ressaltar que os elementos do jogo são: participantes – mestre/narrador e jogadores/personagens; cenário: mundo fictício – composto pela descrição geográfica, habitantes, sistema financeiro, aparatos de guerra, etc; fichas para criação da personagem– a serem preenchidas pelos jogadores; dados – rolados à medida que as ações forem planejadas, importando, para essa concretização, a soma dos pontos. Pelo caráter linguístico de nosso interesse, para esta análise não nos ateremos às funções dos dados.

O que diferencia o RRPg *Firecast* dos jogos tradicionais de RPG, a nosso ver, é que apesar da estrutura básica do jogo ser a mesma, as possibilidades interativas são muito maiores com o programa, mais abrangentes, uma vez em que o espaço da *Web* permite que os aficionados pelo jogo se reúnam em uma comunidade, ainda que virtual – segundo dados do próprio site do programa, no aplicativo há mais de 5 mil jogadores cadastrados. Além disso, o programa permite uma interação escrita, nos chats de bate-papo e, também, falada, acionando o botão de conferência de voz da barra de comandos, conforme pode ser observado no Exemplo 1, ou E1.

(E1) Imagem da barra de comando do jogo¹

¹ A mesa de RRPg *Firecast*, denominada “Santuário das almas sagradas”, objeto de nossa pesquisa, e fonte de E1 e demais exemplos citados no corpo do texto, está disponível em <<http://www.rrpg.com.br/>>. Acesso em



A mesa que nos serviu de *corpus* denomina-se “Santuário das almas sagradas”, inspirada no anime Cavaleiros do Zodíaco, e é uma espécie de mesa preparatória, na qual os iniciantes podem aprender a jogar, o que pode ser comprovado logo no texto de abertura da mesa, conforme consta em E2, no qual é estabelecido um diálogo amistoso e convidativo com o leitor e possível *player*, como se autodenominam os jogadores do *Firecast*.

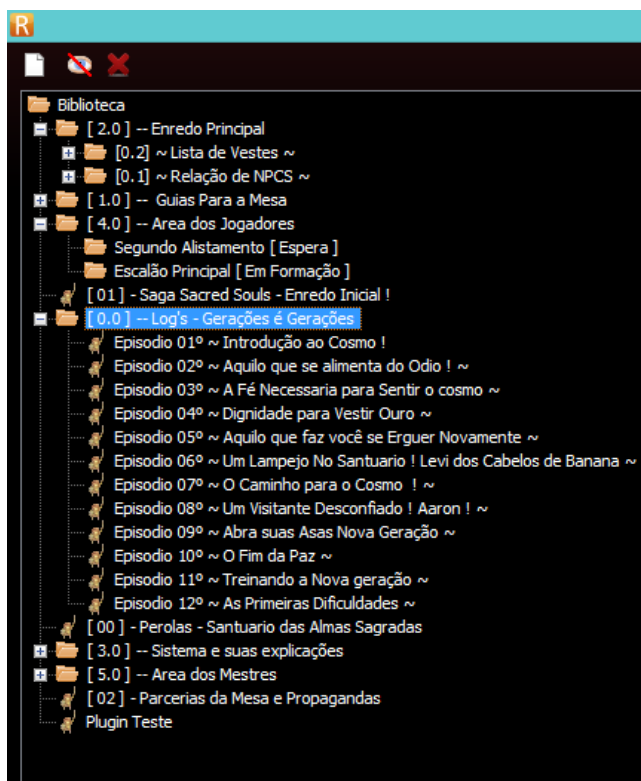
(E2) Trecho do texto de abertura da mesa “Santuário das almas sagradas”.

Você que esta lendo isso pela primeira vez, saiba que você esta em uma mesa preparatoria, onde você poderá em breve, adentrar em uma mesa maior, onde já tem jogadores experientes, que já interagem com uma trama grande, e muito bem desenvolvida, espero que a estadia de vocês aqui, possa ser agradável, tratem todos bem, façam apenas perguntas necessarias, qualquer um flood imbecil, será mediado a Banimentos, desreipeitos sem pedidos de desculpas são severamente punidos.

Gostaria de apresentar a quem não conhece, a Trama e a equipe Sacred Souls, uma equipe responsavel pelo mangá da mesma, que e disponibilizado na pagina do Facebook, mensalmente, **vale lembrar que todos os personagens que participam da mesa, terão seus personagens dentro do mangá original da saga, então e necessario que haja uma coerencia** grande entre a sua interpretação e você mesmo, pois seu personagem virará algo oficial de uma Trama grande, então divirta-se, enquanto aprende, e joga nessa maravilhosa nova geração de Cavaleiros do Zodiaco. (SIC) (Grifos nossos)

Toda a trama da narrativa, as descrições do cenário e dos personagens, os registros das partidas/ sessões, ficam arquivados na biblioteca, conforme podemos observar em E3:

(E3) Imagem da Biblioteca



Convém ressaltar que, na impossibilidade de explorarmos, neste artigo, todo o extenso conteúdo da mesa, conforme pode ser observado em E3, selecionamos apenas alguns dos arquivos da biblioteca para nossa análise, em busca de respostas às indagações já postas, são estes: a pasta *Guia para a mesa* e a pasta *Tutorial*, que contêm informações sobre as regras do jogo em questão; a pasta *Enredo principal*, que contém a base da história; um arquivo com o modelo de ficha do personagem, já que as fichas reais ficam ocultas ao público; e por fim, o arquivo intitulado “logs” ou registro de jogo, *Episódio 08º Um visitante desconfiado! Aaron!* .

Além de não abarcar todo o *corpus*, devido a sua extensão, reconhecemos também a impossibilidade de se captar, por completo, a essência do jogo, por conta do caráter multimodal do aplicativo, que oferece uma multiplicidade de possibilidades de ação ao usuário no momento das sessões, tais como: conversas de voz, chats de bate-papo paralelo às mesas, com janelas privadas e coletivas, além de músicas de fundo para as ações em curso. Dessa forma, limitaremos nosso estudo a manifestações escritas arquivadas na biblioteca.

Em E4, podemos observar os jogadores ou “players” online no momento da coleta do *corpus*. Como pode ser observado, eles apresentam-se na mesa com codinomes, acompanhados ou não de imagem. Podemos observar ainda a presença de três mestres na mesa, o mestre principal e os mestres auxiliares. Quanto às funções de cada um, elas são bem

claras e definidas, o mestre principal é o responsável pela condução da narrativa e os demais o auxiliam nas partidas, tirando dúvidas dos usuários em chats coletivos ou privados. Caso o mestre principal esteja ausente, ou caso sua conexão falhe no momento da sessão, o próprio sistema aciona o mestre auxiliar, para que ele substitua o mestre principal na função de conduzir a narrativa. Nem toda mesa, no entanto, tem mestre auxiliar, é opcional. Além dos jogadores e dos mestres, podemos observar a presença de espectadores, uma vez que é possível somente assistir às jogadas, desde que seja uma mesa aberta. Há grupos de RRPg *Firecast* fechados, com senhas, nos quais para assistir às partidas é preciso solicitar permissão ao mestre.

(E4) Imagem do espaço onde se apresentam os mestres e jogadores online no momento da coleta do *corpus*.



A observação da imagem em E4, com o grupo de jogadores formado e seus respectivos codinomes nos remete aos estudos de Huizinga (1999). A respeito do caráter

lúdico do jogo, o estudioso (1999, p. 11-12) aponta três características a ele inerentes: a) a *de ser livre, de ser ele próprio liberdade*; b) a de ser *evasão da vida*, por não ser *vida corrente* e, por isso, se manifestar em uma *esfera temporária de atividade com orientação própria*; c) a de ser limitado temporal e espacialmente, uma vez que o jogo *se distingue da vida comum tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa*. O autor afirma que o jogo, visto como elemento cultural, é capaz de promover *a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo, por meio de disfarces ou outros meios semelhantes* (HUIZINGA, 1999, p. 16). Sendo o jogo um *intervalo na vida cotidiana*

ele se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral. Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo como função cultural. Dá satisfação a todo o tipo de ideais comunitários. (HUIZINGA, 1999, p. 12)

Para a formação dessas comunidades de entretenimento, cujo interesse comum é a diversão e a fuga temporária da realidade, o RRPg *Firecast* tem como aliada a Internet, capaz de conectar pessoas de diferentes espaços geográficos num espaço virtual comum. É só pensarmos, na correria da vida cotidiana, com trabalho, escola, compromissos familiares e sociais, onde uma pessoa interessada em um jogo de RPG poderia encontrar um grupo disposto a reunir-se semanalmente, com dia e hora marcados a fim de investir horas jogando?

A respeito do uso de codinomes ou *nicknames*, concordamos com Santos e Lima (2013, p. 123), que ao estudarem sobre a escrita hipertextual do *fanfiction* - outro gênero digital narrativo - afirmam ser mais fácil para os jovens e *adolescentes se expor e escrever livremente ao usarem um nome que não é o seu*, questão que, para os autores, é também passível de ser investigada por outros campos do saber, como a Psicologia, por exemplo.

O próximo exemplo, E5, trecho do *Tutorial* da mesa, ilustra bem as características da liberdade e evasão da vida, apontadas por Huizinga (1999, p. 12), características essas capazes de *absorver inteiramente o jogador*. No jogo, a identidade da pessoa humana é incorporada pelo *escritor fantasma*, que passa a existir apenas a partir de suas palavras. A palavra escrita cria o narrador, cria o personagem, cria, portanto, um mundo à parte, no qual é possível se refugiar da realidade e ser livre.

(E5) Trecho do arquivo intitulado “Tutorial”

Dentro do universo RRPg Firecast, todos nós somos apenas “users“. Ou seja, somos usuários com identidades reservadas. Nunca e jamais, qualquer afirmação dita por um, por outro, ou pelo próprio poderá definir com verossimilidade a identidade de algum usuário. E percebe que isto não é necessário também. O nosso princípio aqui é apenas jogar, narrar e se divertir. A diversão pode vir de diversas formas. **Estas características formam um escritor fantasma, um alguém sem identidade que é descoberto apenas por suas palavras.** (Grifos nossos)

Antes de apresentarmos outras partes do programa *Firecast*, consideramos importante ressaltar que o estudo de Huizinga (1999, p. 14) também nos permite refletir sobre as regras do jogo.

Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão. [...] E não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: O apito do árbitro quebra o feitiço e a vida “real” começa.

O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um “desmancha-prazeres”. [...] Torna-se, portanto, necessário expulsá-lo, pois ele ameaça a existência da comunidade de jogadores. (Grifos do autor)

No *Firecast*, a punição para o desrespeito às regras é o banimento do jogador, assim, se ao agir com incoerência, o jogador não aceitar a intervenção do mestre, ou no caso de agir com desrespeito com os demais participantes, o personagem é banido do mundo imaginário construído pela narrativa, e com ele, o jogador é impedido de acessar a mesa. Mais à frente, em nossas análises, tocamos no papel exercido pelo mestre como mediador para a construção da coerência. Por enquanto, importa-nos afirmar que as regras do RRPg *Firecast* são explícitas, como é possível perceber em E6, E7 e E8, exemplos sobre os quais tecemos considerações mais à frente.

(E6) Trecho do texto de abertura da mesa

[...] tratem todos bem, façam apenas perguntas necessárias, qualquer um flood imbecil, será mediado a Banimentos, desreipeitos sem pedidos de desculpas são severamente punidos.
(SIC)

(E7) Trecho do arquivo intitulado “Tutorial”

Se você é um escritor, se sua ferramenta de comunicação são as letras, você precisa gostar de bater seus dedos nas teclas... Caso contrário, seria melhor você jogar RPG de Mesa. Dentro dos jogos desta sala, é necessário que o ghostwriter **escreva pelo menos de forma compreensível e sem abreviações**. A quantidade não é importante, mas normalmente, é recomendado. **E que escreva rápido também**, porque o desenvolvimento do jogo precisa fluir. (SIC) Grifos nossos

(E8) Trecho do arquivo intitulado “Aprendendo a descrever”

O curso é pequeno, tem apenas algumas dicas bases para que um mestre possa entender o que é necessário para tornar uma sessão, intensa e verdadeiramente bem narrada. A primeira coisa que um mestre tem que ter em mente, é que jogadores não tem gêneros, muitos personagens homens no programa podem querer jogar de mulher, e assim sucessivamente. A mente de um mestre tem que estar aberta, e nunca pode ser algo trancafiado as setes chaves. Seja relativamente justo com ambos os jogadores, e jamais trate alguém melhor por que você conhece, ou simplesmente você tem mais apreço.. Todos são iguais.(SIC) Grifos nossos

Além das dicas de comportamento e de escrita dadas nos trechos, expostos em E6, E7 e E8, há também as regras para jogar os dados, para formar pontuação, nas quais nós não nos ateremos neste artigo.

Uma vez apresentadas as características gerais do RRPg *Firecast*, permeadas pelo aspecto lúdico do jogo, resta-nos abordar e exemplificar o caráter colaborativo da construção da narrativa, conforme nos propomos. Para isso, remetemo-nos, mais uma vez, aos exemplos anteriores, pois nos parece que as próprias regras de convivência no jogo possuem um viés ético, como se comprova neste trecho, em E8: *jamais trate alguém melhor por que você conhece, ou simplesmente você tem mais apreço*. Fora isso, as incitações para que se tenha respeito com todos também são reveladoras do caráter colaborativo desse jogo, assim como de qualquer jogo.

Abordar o caráter colaborativo do jogo, no entanto, não nos basta, pois é preciso ir além, e captar o caráter colaborativo da construção da narrativa. Para isso, é preciso explicitar outro atributo do jogo, que só se manifesta no momento da realização das sessões, registradas nos *Logs*, que é o fato das sessões serem constituídas a partir de turnos, ou seja, cada jogador tem seu tempo de escrita, por isso há a regra clara que determina que se *escreva rápido, porque o desenvolvimento do jogo precisa fluir*. Em E9, é possível observar com clareza a constituição dos turnos, nos quais se alternam três jogadores: o mestre, representado pelo sinal <!/>, o personagem <Aaron Hensel> e o auxiliar do mestre <Ehmi Sama>, que, em

determinado momento, assume a função do narrador. Mantivemos a cor da fonte, porque ela é também determinante para a constituição das jogadas, por ajudar a identificar o jogador. Vejamos o exemplo, no qual podemos observar a hora em que ocorreram as jogadas.

(E9) Trecho do Log 8

LOG 8

[[21:49] A mesa está moderada!

[22:00] «!» *O Contato com sua terra natal havia sido cortado, buscando entender de alguma forma como ele havia sobrevivido ao incidente na volta de seu colegio a algum tempo atrás, Aaron parecia estar hoje em dia buscando por respostas concretas, todas as suas fontes de pesquisa levaram ao santuario de Athena, onde depois de muito tempo de pesquisa, descobriu-se ser o lugar onde alguns iam para buscar por algo que em mídia publica era considerado como proteger a sociedade como uma especie de guerreiros lendarios, porem, que ninguem tinha tantas informações a respeito do que faziam como viviam, e quem eram realmente, em uma fonte de pesquisa, um video de celular, mostrava-se um rapaz de cabelos azuis caídos, com uma grande caixa em suas costas coberta por um pano branco, ele ia caminhando em direção a um grande barco cargueiro que vinha a alemanha algumas vezes durante o mês, as vezes anualmente, mais sempre haviam relatos de pessoas indo ate esse barco e nunca mais voltando para alemanha novamente, segundo o que dizia, esse barco era o responsavel por levar as pessoas ao Santuario, algumas midias os chamavam de sequestradores, os nomes variavam muito, você por sinal morava perto desse cás, era algo como uma coincidência, porem, fazia já muito tempo desde que você havia visto o ultimo video, havia sido a um anos atras, nesse momento você estaria a voltar da rua, quando passando pela janela de seu quarto, que dava para uma grande descida na avenida, mostrando varios carros passando, e mais ao longe, o inicio do que seria o cás, geralmente havia um parques de diversão, onde haviam varios brinquedos, canecas que giravam, roda gigantes, tendas que levavam a montanhas russas, e mais ao longe, você via depois de tanto tempo, aquele Barco, ele estaria ali novamente.*

[22:00] «!» *Você estava um pouco suado, a blusa social estava colando no corpo do caminho para casa, a gravata dava uma agonia momentânea, apesar da pressa, era bom se limpar antes de ir. .*

[22:00] «!» *< Aaron Hensel >*

[22:24] <Aaron Hensel> ** Aaron chegava em sua casa antes de todos já que seus pais estavam em horário de trabalho e seu irmão provavelmente na casa de algum amigo. Parava assim que avistava pela janela o Cais, se aproximava ainda mais dela, pensativo sobre o que deveria fazer enquanto olhava em direção ao Cais... Depois de refletir por alguns minutos já descobrira sua resposta.* " Certo, Já que é a única pista que tenho para descobrir o que realmente aconteceu naquele dia, eu deveria tentar verificar sobre esse Barco dos relatos, Primeiramente devo tomar um banho e trocar de roupas, Depois tenho que colocar um pouco de comida e agua em uma mala, além de algumas roupas. Também seria bom escrever alguma mensagem para meus pais. Avisando a todos para que não se preocupem comigo..." * Aaron em seguida se apressava em direção ao banheiro para tomar um banho, e fazer suas malas em seguida escrevia uma mensagem em cima do papel e a deixava em sua mesa: Devo partir em uma viagem, não se preocupem comigo, logo entro em contato. * Com sua mala já pronta ele a pegava e partia em direção ao cás.* -- Espero que os relatos sejam reais..*

[22:25] Ehmi Sama (M_Sama) acabou de sair (A conexão caiu e não foi recuperada a tempo)

[22:27] >> Sistema RRPg colocou o modo +Mestre em Ehmi Sama

[22:44] <Ehmi Sama> *O rapaz então se preparava, colocando suas coisas sobre sua mala, parecia estar se preparando para ir embora de vez, ainda com determinado receio em seu peito ele refletia sobre essa possível viagem para o desconhecido que ele estaria a fazer, enquanto descia sobre as ruas, com o barulho dos carros passando, ele ia lentamente começando a se organizar, se perguntar se valia realmente a pena, atravessando as pessoas*

já no parque, ele chegava ao cás vendo que pareciam ter alguns homens, trajando algumas roupas brancas, com alguns adornos de couro sobre algumas parte dos ombros, e cintura, assim como algumas nas pernas ..

É possível observar, ainda em E9, que o mestre narrador dá os passos a serem seguidos pelo personagem: *Você estava um pouco suado, a blusa social estava colando no corpo do caminho para casa, a gravata dava uma agonia momentânea, apesar da pressa, era bom se limpar antes de ir.* A partir da descrição do aspecto físico do personagem, há a indicação dos rumos que ele deve tomar, e o mestre lhe passa a palavra, para que a ação se desenrole, o que pode ser observado em E10. Antes, convém esclarecer que o uso do asterisco (*) significa ação, (“) aspas significam pensamento, (-) um travessão indica sussurro, (--) dois travessões indicam fala e (---) três travessões e caixa alta indicam grito. Assim, podemos observar que ao tomar a palavra o jogador desenvolve a ação, explicitando seu pensamento de acordo com o que foi anteriormente narrado.

(E10) Trecho do Log 8

[22:24] <Aaron Hensel> * Aaron chegava em sua casa antes de todos já que seus pais estavam em horário de trabalho e seu irmão provavelmente na casa de algum amigo. Parava assim que avistava pela janela o Cais, se aproximava ainda mais dela, pensativo sobre o que deveria fazer enquanto olhava em direção ao Cais... Depois de refletir por alguns minutos já descobrira sua resposta.* " Certo,Já que é a única pista que tenho para descobrir o que realmente aconteceu naquele dia, eu deveria tentar verificar sobre esse Barco dos relatos, Primeiramente devo tomar um banho e trocar de roupas, Depois tenho que colocar um pouco de comida e agua em uma mala, além de algumas roupas. Também seria bom escrever alguma mensagem para meus pais. Avisando a todos para que não se preocupem comigo..." * Aaron em seguida se apressava em direção ao banheiro para tomar um banho, e fazer suas malas em seguida escrevia uma mensagem em cima do papel e a deixava em sua mesa: Devo partir em uma viagem, não se preocupem comigo, logo entro em contato. * Com sua mala já pronta ele a pegava e partia em direção ao cás.* -- Espero que os relatos sejam reais...

Em E10, é possível perceber, claramente, que o personagem, seguindo as pistas dadas pelo narrador, toma o fio narrativo e faz desenrolar a história. Ora, tendo em vista que o narrador descreve seu estado físico como suado, com a roupa colada ao corpo, sua ação é: * *Aaron em seguida se apressava em direção ao banheiro para tomar um banho, e fazer suas malas.* De forma colaborativa, a narrativa vai sendo construída, a partir da mediação do mestre.

Na próxima seção apresentamos, de forma correlacionada, o aporte teórico e a análise do descritivo, observado como fenômeno fundamental para a construção da narrativa. Cumpre, no entanto, esclarecer que, embora focalizando o descritivo, as análises não desconsiderarão marcas da mediação do mestre/narrador que corroboram a coerência narrativa e, por isso, tais elementos serão também destacados.

O descritivo e a construção da narratividade em jogos digitais

Charaudeau (2014, p.107) dedica-se ao estudo do modo de organização descritivo, questionando o lugar a ele reservado na tradição escolar, que, em suas propostas de redação, muitas vezes trouxe *confusão entre o que é da ordem descritiva e o que é da ordem narrativa*. O autor aponta que o problema, no entanto, *ultrapassa o limite dos exercícios escolares* e ressalta que cada modo de organização *tem a sua especificidade*.

Em relação ao narrativo, Charaudeau (2014, p. 151-152) também tece críticas à tradição escolar, que o elegeu como *seu principal objeto de estudo*, em suas práticas de escrita em situações de *comunicação não autênticas*. Afirma o autor:

Para que haja narrativa, é necessário um “contador” (que se poderá chamar narrador, escritor, testemunha, etc.), investido de uma intencionalidade, isto é, de querer transmitir alguma coisa (uma certa representação da experiência do mundo) a alguém, um “destinatário” (que se poderá chamar de leitor, ouvinte, espectador, etc.), e isso, de uma certa maneira, reunindo tudo aquilo que dará um sentido particular a sua narrativa. (CHARAUDEAU, 2014, p. 153)

É importante pensar, juntamente com Charaudeau (2014) que o que define um texto é a sua finalidade e não o seu modo de organização; para tanto, a fim de que se cumpra a finalidade de um texto qualquer, os modos de organização, ou os procedimentos *discursivos*, podem se unir ou se combinar dentro de um mesmo texto, sem que um tenha primazia sobre o outro. Dessa forma, *um texto é sempre heterogêneo, do ponto de vista de sua organização. Ele depende, por um lado, da situação de comunicação, na qual e para a qual foi concebido, e, por outro lado, das diversas ordens de organização do discurso que foram utilizadas para construí-lo* (Ibid, p. 109).

De acordo com Marquesi (2016, p. 114), o descritivo abarca as categorias de *designação, definição e individualização*, sendo a primeira ligada ao *movimento de condensação* e as outras duas ao *movimento de expansão* do texto. Afirma a autora:

A categoria de designação compreende nomear, indicar, dar a conhecer, para se determinar e qualificar certas marcas do ser/objeto designado. Assim, designar implica dar nome a, nomear, portanto, condensar, em um recorte lexical, um conjunto sêmico.

Já a categoria da definição envolve enunciar os atributos essenciais e específicos do que é descrito, ser/objeto, de modo que não seja possível confundi-lo com outro.

A categoria da individualização, por sua vez, diz respeito a distinguir, particularizar, tornar individual. Essa categoria revela o que faz com que um ser/objeto possua não apenas características específicas, mas uma existência singular, determinada no tempo e no espaço. (MARQUESI, 2016, p. 114-115)

Retomando algumas categorias do descritivo, apresentadas no início dessa seção, observamos que é possível aplicá-las ao *corpus*, a fim de comprovar a nossa hipótese inicial de que nos jogos de RRPg *Firecast* o descritivo é um fenômeno fundamental para a construção colaborativa e coerente da narrativa. Além disso, em E11, é possível encontrar passagens metalinguísticas sobre o modo de organização descritivo. Os trechos destacados em negrito demonstram a preocupação, por parte dos líderes da mesa, em eleger o descritivo como ponto chave para o sucesso da atuação do mestre/narrador, e assim, pressupõe-se, da narrativa.

(E11) Trecho do arquivo “Aprendendo a descrever”.

Tipos de Descrições.

Descrições são a parte mais importante em uma cena narrada. Um mestre, tem sempre que ter uma boa imaginação, mas acima de tudo, a preguiça tem que ser seu maior inimigo, pois dá muito trabalho pensar em muitas coisas para vários jogadores... Mas existem milhões de tipos de mestre, cada um sabe onde o parafuso aperta. Sempre que você for descrever uma cena, visualize tudo que ocorreu na descrição [...].

[...]

Geralmente, ações de reações devem ser maiores que isso, contudo, a ideia é esta. **Sempre que uma descrição ligada a um personagem do mestre for feita, todo cuidado deve ser tomado, pois uma descrição de personalidade errada deixa alguns jogadores muito decepcionados, podendo até mesmo atrapalhar a trama.** Muitos mestres amam pvp, mais o que deixa uma trama emocionante são na verdade os bons diálogos com um npc ciente.

[...]

Ações que descrevem locais, ambientes, e futuras tramas pela parte do mestre. **Um local bem descrito, dá a você um leque de oportunidades para possíveis envolvimento.**

Todo mestre, quando for descrever um local, deve usar de sua criatividade, tendo em mente que os jogadores podem explorar coisas que talvez você possa se surpreender, e sempre bom mostrar na narrativa que você tem o poder sobre o que eles estão fazendo, e jamais deixar transparecer que você se perdeu ou coisas do gênero. (SIC!) (Grifos nossos)

Ainda em E11, chama-nos a atenção esta advertência feita em relação às descrições que dizem respeito aos personagens: *Sempre que uma descrição ligada a um personagem do mestre for feita, todo cuidado deve ser tomado, pois uma descrição de personalidade errada deixa alguns jogadores muito decepcionados, podendo até mesmo atrapalhar a trama.* A nosso ver, a advertência é pertinente para a construção colaborativa e coerente da narrativa, pois, nesse ponto, esbarra-se na liberdade de criação do personagem, que é do jogador e não do mestre/narrador. Assim, *descrever a personalidade errada* pode contrariar não só o jogador, mas perturbar a coerência da narrativa, ou, melhor dizendo, pode contrariar o caráter da individualização, que torna singular a existência do personagem e permite a expansão do texto. Ainda sobre esse aspecto, lembramos que há as fichas de descrição do personagem, e que cada jogador descreve, previamente, o personagem que deseja incorporar na trama. Sendo assim, a descrição guia as ações desse personagem, assim como guia as passagens a serem narradas pelo mestre.

A ficha de descrição do personagem, elaborada pelo mestre/narrador e preenchida pelo jogador, não fica à disposição na mesa, mas oculta, por isso apresentamos uma ficha modelo, na qual constam muitos itens, entre os quais destacamos: nome, idade, data de nascimento, língua-mãe, nacionalidade, armadura, elemento cósmico e outros tantos tópicos como: força, agilidade, concentração, que devem ser quantificados e que constituem-se na categoria da *designação*, capaz de *condensar em um recorte lexical, um conjunto sêmico* (MARQUESI, 2016, p. 114). Tendo sido criado o personagem, a partir de sua *designação*, há um campus para a *expansão*, com a *definição e individuação* do ser. Em E12 e E13 podemos observar que, no modelo de ficha, há um campus para a descrição da personalidade do personagem e outro para sua história:

(E12) Trecho do modelo de ficha, à disposição do jogador

Personalidade:

Com jeito singelo, e nervos tranquilos, Artorias é alguém muito calmo, seu jeito de ver o mundo envolve bastante o tempo, as coisas envolta dele sempre lhe causam uma lembrança do tempo em algo, seu maior ditado e um bem conhecido, como " tudo tem seu tempo ", esse

conceito e visto por ele como um estilo de vida. Artorias é alguém muito respeitoso, e somente fala quando lhe é direito, detesta se meter em discussões sem motivo, e prefere estar a conversar com amigos, do que discutindo com desconhecidos, é alguém que não gosta de combates a flor da pele, e sempre os leva em sua tranquilidade, geralmente pessoas muito agressivas, geram uma reação ruim vindas de Artorias. (SIC!)

(E13) Trecho do modelo de ficha, à disposição do jogador

Área do Personagem ||
|| História ||

Nascido na Inglaterra, o rapaz foi criado por uma família importante, os Icestone, uma família dona de uma grande empresa de frios dentro da grande Inglaterra, abastados, eles exbanjavam sua fortuna em grandes eventos esportivos dentro da própria Inglaterra, liderados pelo pai da família, Frederich, que insistia nisso pois seu filho tinha grande futuro nos esportes, um garoto prodígio e muito tranquilo, que volta e meia ganhava um prêmio para sua família. [...] (SIC!)

Os elementos que compõem o descritivo são passíveis de serem observados também em outros pontos do RRP *Firecast*, como em arquivos que descrevem o cenário geográfico, os habitantes, o sistema financeiro, entre outros. Esses arquivos variam de mesa para mesa, ou seja, cada mesa do *Firecast* é composta por um sistema descritivo próprio, capaz de ‘fazer existir’ um mundo próprio, no qual os jogadores incorporam linguisticamente seus personagens, que passam não só a habitar esse mundo imaginário, mas principalmente a vivenciar em seu espaço suas ações e também a interagir entre si.

A afirmação de que o descritivo é um fenômeno fundamental para a construção lúdica e colaborativa da narrativa, em jogos de RRP *Firecast*, torna-se pertinente uma vez que a interação entre os jogadores só se realiza no momento em que há a designação dos seres e objetos que constituirão esse novo mundo, criado a partir da palavra escrita. Outra categoria do descritivo que nos permite essa abordagem é a de individuação, pois cada jogador, ao descrever seu personagem o faz a partir de um fio condutor, por meio do qual torna cada personagem individual. Esse processo de individuação é que regerá as ações do personagem, pois elas devem acontecer de forma coerente com a individuação apresentada, um personagem descrito como calmo e amável, por exemplo, jamais poderá cometer atitudes intempestivas, rudes. Assim, a narrativa se tece a partir dos dados de individuação presentes no descritivo.

À guisa de conclusão: algumas reflexões em torno do ensino da escrita

A partir dos estudos aqui apresentados, podemos estabelecer uma analogia entre as etapas do jogo e o processo necessário pelo qual deve passar a escrita (Cabral, 2013): primeiro a geração de ideias, depois a organização e a seleção das ideias para, posteriormente, produzir o texto. Quando o jogador monta a descrição ele está passando por etapas de geração e seleção de ideias, para depois, com base nesses elementos, criar a narrativa. De fato, os elementos descritivos selecionados pelos participantes, ao preencherem as fichas, contribuem para organizar as ideias para a narrativa, o que nos remete a David e Plane (1996), para quem o texto será melhor desenvolvido na proporção em que as ideias forem bem dominadas e bem organizadas na base de conhecimentos do produtor. Acreditamos que a exploração e a organização dessa base de conhecimentos apoiam-se em estratégias e as fichas do jogo constituem uma delas.

Apesar de não ser papel da escola formar grandes escritores, como Machado de Assis, José Saramago, é papel da escola instigar as potencialidades de cada aluno, uma vez que a maturidade escritora só se forma com a prática. Conforme observam Kellogg e Whiteford (2012, p.109), não se pode ser bom escritor em todos os gêneros de textos. Como lembra Kellogg (2008), a escrita exige trabalho constante.

Além disso, é, sobretudo, papel da escola focar no ensino da escrita, de modo a desenvolver nos alunos a competência escritora. Para isso, o trabalho com textos, em sala de aula, deve abranger gêneros diversos presentes no cotidiano sociocultural desse aluno. De receitas culinárias a resenhas críticas, o fato é que os alunos deverão, ao fim da Educação Básica, ter passado por experiências variadas de escrita.

É notável, porém, que se tiveram primazia na tradição escolar os gêneros nos quais prevalece o modo de organização narrativo, tanto nas tarefas de interpretação quanto de produção de texto, é pelo fato de que fazem parte do universo humano, principalmente do infantil. Qual criança não demonstra interesse em ouvir uma história? Qual criança, ainda na mais tenra idade não redobra a atenção ao ouvir um ‘Era uma vez...’? Perguntamo-nos, então: O que precisa mudar no contexto escolar para um ensino significativo da escrita? E uma possível resposta parece-nos ser esta: a escola precisa integrar ao ensino práticas sociais de uso da língua, já vivenciadas pelos alunos, fora do âmbito escolar.

O caso do programa RRPg *Firecast*, por nós explorado nesse artigo, é um bom exemplo de como uma prática social de uso da língua na Internet pode ser usada em favor do

ensino dos modos de organização narrativo e descritivo, por exemplo. É possível perceber também que assim como o programa e aplicativo foram desenvolvidos por um jovem brasileiro que se interessa por jogos, por que, então, não revertermos essa mesma ferramenta para o uso didático, em favor do ensino da língua?

Podemos afirmar que, como postulado por Huizinga (1999), o jogo é um elemento cultural capaz de absorver o indivíduo e, por isso, pode e deve ser utilizado em favor da aprendizagem. E, por fim, se a tecnologia mudou profundamente o modo das pessoas se relacionarem com o conhecimento, consigo mesmas e com os outros, a escola não pode estar às margens dessas mudanças, pelo contrário, seu dever é mergulhar profundamente nas águas desse rio e acompanhar seu curso, ainda que a correnteza pareça forte.

Referências

- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O conceito de plano de texto: contribuições para o planejamento da produção escrita. IN: *Revista Linha D' Água*. Número 26 - 2 , 2013, p.241-259. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/index>> Acesso em 10/01/2017.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo, Contexto, 2014.
- DAVID, Jacques ; PLANE, Sylvie. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris: PUF, 1996.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo, Perspectiva, 1999.
- MARQUESI, Sueli Cristina. Sequências textuais descritivas e suas funções nas sentenças judiciais. In: PINTO, Rosalice, CABRAL, Ana Lúcia Tinoco e RODRIGUES, Maria das Graças Soares (Org.). *Linguagem e direito: perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 113-128.
- SANTOS, Jefferson Lucena e LIMA, Nelci Vieira. A escrita de alunos em ambiente virtual. In: GUIMARÃES, Elisa (Org.), *Estudos linguísticos e literários aplicados ao ensino*. São Paulo, Editora: Mackenzie, 2013, p. 111-129.
- KELLOGG, Ronald. T. Training Writing Skills: a cognitive developmental perspective. IN: *Journal of writing research*, 1 (1), 2008, p. 1-26.
- KELLOGG, Ronald e Whiteford, Alison. The Development of Writing Expertise. IN: GRIGORENKO, E.L. ; MAMBRINO, E.; PREISS, D. D. (Eds.) *Writing a mosaic of new*

perspectives. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p. 109-124.

RRPG *Firecast* - Aplicativo disponível em: < <http://www.rrpg.com.br/>>. Acesso em 10/01/2017.

AS LIÇÕES DOS ESCRITORES: LITERATURA E ENSINO A PARTIR DE PEDRO NAVA, MANUEL BANDEIRA E AFONSO ARINOS¹

Júlio Valle*

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o ensino literário a partir de três escritores que, em diferentes incursões memorialísticas, escreveram sobre as suas respectivas experiências pessoais na mesma escola, o Colégio Pedro II: Manuel Bandeira (*Itinerário de Pasárgada*), Afonso Arinos (*A Alma do Tempo*) e Pedro Nava (*Balão Cativo e Chão de Ferro*). Esses trabalhos nos mostram que o ensino de literatura, há cerca de um século, costumava associar o texto literário a diferentes "lições" (especialmente sobre o país, a moral e a norma culta). Por fim, o texto examina a presença dessas "lições" aplicadas à literatura na escola contemporânea.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Literatura Brasileira. Pedro Nava.

Abstract: This article aims to discuss the literary teaching based on three authors who wrote about their personal experience in the same school: Manuel Bandeira (*Itinerário de Pasárgada*), Afonso Arinos (*A Alma do Tempo*) and Pedro Nava (*Balão Cativo and Chão de Ferro*). These works show us that literature teaching, about a century ago, was used to combine literary text with different "lessons" (especially about nationality, morality and grammar). Lastly, this text examines the presence of these "lessons" applied to literature in contemporary education.

Keywords: Literary Teaching. Brazilian Literature. Pedro Nava.

Manuel Bandeira, Afonso Arinos e Pedro Nava: três memorialistas do Colégio Pedro II

Fundado em 1837, o tradicional Colégio Pedro II, sediado no Rio de Janeiro, ostenta em sua galeria de alunos e professores um panteão de escritores ilustres. Dotado de uma orientação marcadamente humanístico-literária e dispensando-se a formar, como lembra Sidney Barbosa, "as elites dirigentes" do País (1988, p. 64), por lá passaram, estudando ou lecionando, figuras como Visconde de Taunay, João Ribeiro, Euclides da Cunha, Álvares de Azevedo e Gonçalves Dias. Dentre os vários literatos ex-alunos, alguns deixaram consignadas, esparsamente, as impressões suscitadas pela experiência no colégio. É o caso de Raul Pompeia, que ocasionalmente manifestou-se sobre a sua passagem na instituição, na qual

¹ Uma versão reduzida e modificada desse artigo foi lida no XIII Congresso da BRASA (Brazilian Studies Association), realizado entre 31 de março e 2 de abril de 2016 no campus central da Brown University (Providence, Rhode Island).

* Professor do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-UNIFESP), campus Guarulhos, SP, Brasil. juliovalleunifesp@gmail.com

ingressa em 1779. Contudo, por raros e sumários, tais registros não se destinam a inventariar, exaustivamente, o dia-a-dia escolar. Assim, não espanta que pouco se conheça, inclusive, sobre a passagem do futuro autor de *O Ateneu* pelo Pedro II, como atesta em seu livro o biógrafo Camil Capaz (2001, p. 23).

No entanto, escritores como Manuel Bandeira, Afonso Arinos de Melo Franco e Pedro Nava registraram, em incursões memorialísticas de maior fôlego, as impressões relativas à passagem pelo Colégio Pedro II. Publicado em 1954, o *Itinerário de Pasárgada*, de Manuel Bandeira, pretende fornecer um apanhado das experiências determinantes para a formação do escritor. Nesse sentido, pode-se dizer que o seu escopo é mais delimitado do que o dos outros autores aqui arrolados, na medida em que, menos do que a formação do sujeito, interessa captar a formação do poeta. Daí que, aluno nos anos de transição do século XIX para o XX, Bandeira selecione, em sua experiência no então Externato do Ginásio Nacional (depois, Pedro II), os traços que teriam atuado na configuração do seu personalíssimo estro literário.

Afonso Arinos de Melo Franco, por sua vez, publica o primeiro volume de suas memórias, *A Alma do Tempo*, em 1961. Dedicada ao período de “formação e mocidade”, a obra abarca, também, os anos de 1917 a 1921, quando estuda no Internato Pedro II. Estruturalmente, a obra de Arinos apresenta uma peculiaridade, pois nela o diário mescla-se ao memorialismo, donde o contínuo ir e vir entre o presente da escrita e o passado recordado. As páginas dedicadas aos anos do Pedro II, por exemplo, são encimadas pela data da redação, 26 de novembro de 1959, o que explica as considerações iniciais do político maduro sobre eventos então na ordem do dia, como a ameaça de renúncia à candidatura para presidente da república feita, nos bastidores da política, pelo correligionário Jânio Quadros.

Uma intersecção temporal torna de maior interesse a leitura cruzada de *A Alma do Tempo* com o segundo e o terceiro volumes das memórias de Pedro Nava, *Balão Cativo* (1973) e *Chão de Ferro* (1976). Desse modo, temos acesso a um ponto de vista alternativo sobre cenários e personagens em grande medida comuns. Colega e amigo de Arinos, Nava estuda no colégio entre os anos de 1916 e 1920, dedicando-se a reconstruí-los com a minúcia e o apuro documental que, como lembra André Botelho (2012, p. 11), caracterizam o ciclo naviano, composto por seis caudalosos volumes em grande medida inspirados pelo modelo proustiano. É essa minúcia, aliás, que justifica a maior atenção dedicada, nesse trabalho, à obra do médico e memorialista mineiro. Tomadas em conjunto, tais obras permitem refletir,

respeitando-se os seus influxos e interesses particulares, sobre uma determinada posição das letras em nosso ensino secundário, numa dada quadra histórica, numa mesma instituição escolar e, por fim, num gênero literário comum, o memorialístico. Elas convidam não apenas a um cotejo crítico entre si, mas extensivo ao próprio modo de presença da literatura, no ambiente escolar, no passado e no presente.

O texto literário para além da disciplina

Logo de início, convém examinar um ponto surpreendente, dado o mencionado perfil humanístico-literário do ensino do Pedro II. O aluno mais antigo dos três escritores aqui arrolados, Manuel Bandeira, chega mesmo a fazer uma afirmação algo peremptória:

Quase nada se estudava de literatura no Ginásio. Ficava-se nas antologias das classes. Havia uma cadeira de Literatura no último ano. O catedrático era Carlos França, apelidado por toda a gente “França Cacete”. [...] Creio que Carlos França nada nos ensinou. Aprendemos apenas o que estava no livrinho adotado em classe, o Pauthier. (BANDEIRA, 1984, p. 25-26)

Estudando no Internato da mesma instituição, cerca de duas décadas depois, Nava e Arinos ainda encontrarão a literatura, como disciplina autônoma, somente no último ano, agora numa curiosa matéria dedicada à Literatura Italiana e Interpretação da Divina Comédia. Também não era demonstração de especial prestígio o fato de o aluno ser aprovado, como lemos em *Chão de Ferro*, unicamente por frequência, e não por nota. Na tese de doutoramento de William Cereja, levanta-se inclusive a informação de que, entre os anos de 1912 e 1925, a literatura fora completamente suprimida do currículo do Pedro II:

No Colégio Pedro II, a literatura integrava os programas escolares do ensino secundário como disciplina específica, com exceção do período que vai de 1912 a 1925, em virtude da reforma do ministro Rivadávia Correia e do decreto 8.660, de 5/4/1911, que eliminou as cadeiras de Lógica e de Literatura para dar lugar às cadeiras de Higiene e de Instrução Cívica. Ocorre que, como Literatura Brasileira deixou de ser conteúdo obrigatório dos Exames Preparatórios, que davam acesso à universidade, a disciplina acabou sendo eliminada do curso secundário. (CEREJA, 2005, p. 103)

A leitura das obras de Nava e de Arinos, ambos alunos da instituição no intervalo assinalado por Cereja, demonstra que enquanto disciplina autônoma e obrigatória, de fato, a literatura inexistia na grade do colégio. Contudo, os três memorialistas apresentam, ao mesmo tempo, abundantes exemplos de como a literatura, à época, praticamente independia de um espaço curricular em separado para se fazer presente em sala de aula. Isto se torna

especialmente sensível não só pela descrição das aulas de Língua Portuguesa, mas inclusive de outras disciplinas, notadamente as de Língua Estrangeira e de História.

Um nome comum aos três relatos, nesse particular, é o de João Ribeiro, escritor e crítico literário que lecionava as disciplinas de História do Brasil e História Universal na instituição, desde os anos de Manuel Bandeira e alcançando, décadas depois, os dois memorialistas mineiros. Unanimemente referido pelos seus ex-alunos Pedro Nava, Afonso Arinos e Manuel Bandeira como um professor que odiava dar aulas, os escritores também referem, unanimemente, que as verdadeiras lições se davam em conversas informais, ao redor de sua mesa, com pequenos grupos de alunos. Sempre o mais detalhista de todos, Nava observa como a História logo cedia espaço para a literatura, ora numa polêmica sobre o romance histórico, ora vendo na Carta de Caminha um rascunho de Alencar, e assim por diante (2001, 253-254). Bandeira chega mesmo a declarar que aprendera mais literatura nessas conversas informais com Ribeiro, nas aulas de História, do que em qualquer outra disciplina do Pedro II:

Esse abriu-me os olhos para muitas coisas. Achava Raimundo Correia superior a Bilac, e Machado de Assis mais original e profundo do que o Eça. Explicava-nos por quê. Tudo o que ele nos dizia interessava ao nosso grupinho prodigiosamente: era tão engenhoso, tão diferente da voz geral. (BANDEIRA, 1984, p. 26)

Arinos, aluno de um João Ribeiro “já velho” e que “pouco se interessava pelo curso”, confirma tais impressões reconhecendo que o professor, que “não dava aulas nem tomava lições”, contudo “influía bastante sobre o pequeno grupo que tinha propensão para as letras” (1961, p. 64). Todas essas considerações, lembremos, partiam de um espaço curricular no qual, formalmente, os tópicos de História Geral e do Brasil eram os protagonistas – longe, contudo, de atuarem de modo excludente.

Mas a presença da literatura expandia-se, ainda, para outras disciplinas. No Pedro II, havia aulas de Francês, Inglês, Espanhol e, naturalmente, Latim. Para todas elas, valia em alguma medida o que Nava declara sobre as aulas de Espanhol, então sob a responsabilidade de Antenor Nascentes:

Apesar do nome, sua cadeira não tratava propriamente do Espanhol do ponto de vista da regra gramatical e da tradução. Mas do espanhol como a língua literária de Garcilaso de la Veja, Luiz de Góngora, Lope de Vega, Quevedo y Villegas, Calderón de la Barca, Samaniego e Menéndez y Pelayo, que nos explicava. (NAVA, 2001, p. 245-246)

As aulas de Francês, a cargo de Floriano de Brito, também confirmam esse imbricamento entre o ensino de língua estrangeira e a literatura. Nava refere, a esse respeito, que uma das lições de Brito constava, entre outras coisas, da leitura de quinze versos do *Théâtre Classique* (2001, p. 33). No caso de Inglês, por fim, adotava-se um livro de leitura chamado *Estrada Suave*, no qual se liam trechos selecionados de autores como Dickens e Shakespeare (NAVA, 2000, p. 307), cujo solilóquio do *Hamlet* constava do volume escolar.

A própria concepção da disciplina de Língua Portuguesa, na época, pressupunha um diálogo inevitável com a literatura. É o que se verifica, por exemplo, a partir da reconstrução das aulas da matéria, entre os anos de 1916 a 1920, feita por Pedro Nava. O memorialista revisita, respectivamente, as aulas ministradas por Silva Ramos, Álvaro Maia e Augusto Guilherme Meshick. Ramos tinha especial interesse em trabalhar as propriedades fonéticas do idioma, cujo paradigma de excelência, para ele, repousava no sotaque lusitano. Por essa razão, conta-nos Nava, chegara mesmo a adotá-lo em sala de aula, onde se liam frequentemente textos da literatura portuguesa, especialmente Camões. Aluno do Pedro II cerca de duas décadas antes, Manuel Bandeira credits ao mesmo professor, no *Itinerário de Pasárgada*, o primeiro contato com *Os Lusíadas*, do qual sabia vários episódios de cor (1984, p. 22). Maia, por sua vez, instruíra os seus alunos, no ano seguinte, a esquecerem a “patacoada fonética” do antecessor, recomendando especial atenção à origem latina de nosso idioma, cuja pronúncia e escrita, sempre que possível, deviam assinalar essa filiação histórica. Descrito como um “clássico”, o memorialista recorda o trabalho com Viterbo, Frei Luís de Souza, Gil Vicente e cantigas galego-portuguesas, declamadas pelo professor como se estivesse “em transe” (NAVA, 2001, p. 11). Seguindo-se a ele, Meschik adverte os alunos que tratassem “de esquecer a fonética do dr. Silva Ramos e as lérias clássicas do dr. Álvaro Maia sob pena de zero em aplicação e zero em comportamento”. Com ele, teria enfim lugar “o português de toda gente, o português de Machado de Assis, de José de Alencar, de Gonçalves Dias e Odorico Mendes” (NAVA, 2001, p. 12). Ao fim desse rol de discordâncias, o único consenso entre os professores, aparentemente, é o de que a literatura desempenha, nas aulas de Língua Portuguesa, um papel de destaque.

Contudo, não se poderia interromper essa recolha de aspectos comuns ao trabalho escolar com a literatura, nos memorialistas citados, sem recorrer a um material bibliográfico

muito influente para numerosas gerações de alunos no Brasil: a *Antologia Nacional*, compilada por Carlos de Laet e Fausto Barreto, ambos professores do Pedro II. Apesar do acento conservador da publicação, tanto Manuel Bandeira quanto Pedro Nava parecem guardar boas recordações da leitura da obra: “Eis outro livro que fez as delícias de minha meninice e de certo modo me iniciou na literatura de minha língua” (1984, p. 23), declara o primeiro, ao que o segundo responde, ao seu modo, reverberando com evidente tom saudosista as “delícias” de sua própria experiência de leitura, então efetuada nos momentos de “estudo” diário típicos da rotina do Internato (2001, p. 47-50).

O texto literário e as “lições” de outrora

Do exposto até aqui, percebe-se o quanto o texto literário, no espaço e tempo enfocados, desempenha um papel bastante influente no ensino, fato especialmente sensível na espécie de permeabilidade que ostentava em relação a disciplinas diversas, como as línguas estrangeiras e a História (sem esquecer, naturalmente, do destacado papel que tinha no âmbito da própria Língua Portuguesa). O complexo de fatores que explica esse quadro é sabidamente amplo (o crescente nível de especialização das diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, seria apenas um deles). Para os limites dessa reflexão, entretanto, interessará inquirir esse modo de presença da literatura, em sala de aula, a partir das sugestões dadas pelos memorialistas aqui arrolados. Esse recorte nos levará a privilegiar três aspectos de relevo nos relatos: a cultura eloquente, o teor prescritivo e a concepção de nacionalidade que atravessavam a escola e, de modo específico, o ensino de literatura.

Assim sendo, ao comentar a passagem de Pedro Nava pelos bancos do colégio Pedro II, Joaquim Aguiar oferece um ponto de partida relevante para essa discussão:

Homens experientes, bastante sabidos, mas pouco *scholars*, os professores do Pedro II primavam pelo gosto da exposição dos assuntos, pela *performance* em sala de aula, pela gestualidade exaltada, tão propícia à caricatura, pela palavra bonita e pela erudição. (AGUIAR, 1998, p. 95)

De início, vale a pena isolar um dos pontos que justificam, por assim dizer, o interesse do nosso *corpus*. Afinal, é justamente por evocar o passado escolar a partir de um ângulo francamente subjetivo que o texto memorialístico, a nosso ver, oferece uma perspectiva valiosa para captar aquilo que outras fontes de pesquisa, como a documentação primária (programas de ensino da instituição, por exemplo), nem sempre podem dar: a dimensão da vida cotidiana no colégio, as conversas entre os colegas, os hábitos de leitura discentes e

docentes e, especialmente, as práticas de sala de aula dos professores (inclusive nas suas idiossincrasias mais características e, eventualmente, cômicas).

Essa inclinação algo *petite histoire*, contrabalançada com os estudos de diferentes especialistas, colabora para a apreensão vívida de práticas de ensino como aquelas que Joaquim Aguiar, fiando-se nas reconstituições operadas em *Balão Cativo* e *Chão de Ferro*, isola como características-chave das aulas assistidas pelo jovem Pedro Nava. Unindo todas elas (o “gosto da exposição dos assuntos”, a “performance”, a “gestualidade exaltada”, a “palavra bonita” e a “erudição”), verifica-se um traço ainda forte da cultura eloquente, tão propensa à oratória, que ainda caracterizava amplamente não apenas o ensino, mas a própria literatura da época. Em *O Império da Eloquência* (1999), Roberto Acízelo de Souza fornece um rol de informações relevantes a esse respeito, inclusive por demonstrar, a partir dos programas de ensino do Colégio Pedro II (uma instituição, como se depreende a partir do próprio nome, fortemente vinculada à figura do imperador), o quanto tais habilidades eram constitutivas das expectativas escolares no tocante à língua e à literatura.

Não espanta, assim, que Nava mencione, como prática comum em reuniões sociais, o “convite odioso” para a declamação pública e derramada de poesia (à qual ele respondia, um tanto cinicamente, com “sonetos frankenstein” que misturavam versos de diferentes poetas parnasianos) (NAVA, 2001, p. 50). Ou ainda, como já se apontou, que o professor Álvaro Maia declamasse as trovas medievais como se estivesse “em transe” (e, aqui, dê-se o devido desconto à índole caricatural, como bem assinala, novamente, Joaquim Aguiar, com que o velho memorialista dos anos 1970 recupera, bastante ficcionalmente, as aulas assistidas pelo remoto adolescente que foi nos anos 1910). O mesmo vale, também, para as aulas de Silva Ramos, nas quais era comum se avaliar a expressividade da leitura, seja de textos poéticos, como *Os Lusíadas*, ou em prosa, como *Eurico, o Presbítero*, encorajando-se certo histrionismo oratório. O clássico camoniano é objeto da recordação de uma das costumeiras e repentinas chamadas orais típicas do período e, particularmente, do professor em questão:

Abra em qualquer lugar. Abri o voluminho um pouco antes do meio. Leia. Então eu li de jeito fraco e temeroso que já cinco sóis eram passados. Eis senão quando espécie de compasso heroico vai me penetrando, se me difundindo no sangue – vinho generoso! – e mais firme pude prosseguir. Num falsete que queria se canorizar, soltei que dali nos partíramos cortando os mares nunca dantes navegados. Súbito, foi como se onda alta me levasse e de peito enfunado enfrentei minha classe, cantando com voz cheia e sonora – prosperamente os ventos assoprando... Nota 10.” (NAVA, 2001, p. 9)

Certamente, a leitura brilhante, com “voz cheia e sonora”, era um modo do aluno corresponder às expectativas do professor. Ele próprio, como afirma Nava, esmerava-se pelo brilho da elocução, tomando as palavras “em estado de brutas” para então, “calcando numa sílaba, tornando esta mais alta, aquela mais ondeada”, lapidá-las “para a jóia do período precioso” (NAVA, 2001, p. 9). Mesmo um professor com ideias avançadas para a época, como João Ribeiro (um dos primeiros intelectuais da geração mais antiga a olhar com simpatia para os escritos de Oswald de Andrade), ainda deposita nos alunos expectativas bastante semelhantes, mesmo ocupando a cadeira de História. Assim, nas chamadas orais, se o aluno demonstrasse alguma “sensibilidade pelo dramático, pelo belo”, poderia obter a nota máxima, ainda que à custa de uma ou outra inexatidão estritamente historiográfica: “Quando eu peguei a balda do nosso professor, em vez de estudar com cuidado as lições marcadas, corria o texto para decorar-lhes os pedaços de bravura, as chaves de ouro, os carros-chefes”. Com isso, conclui o memorialista, lograva obter “o 10 nosso de cada dia”. (NAVA, 2001, p. 251-252)

Como parece claro, essa tradição eloquente no tratamento do texto literário guardava um forte teor prescritivo, aqui melhor corporificado pelas regras do “bem dizer”. Contudo, esse teor prescritivo associado ao texto literário expandia-se, ainda, para outros domínios. O tipo de uso escolar a que se submetia a *Antologia Nacional* dá bem conta desse generalizado cunho de exemplaridade do qual se investia, naqueles anos, a literatura em sala de aula. Nesse sentido, são valiosas as considerações feitas por Márcia Razzini em seu estudo acerca da famosa antologia de Carlos de Laet e Fausto Barreto, cuja presença nas aulas de Língua Portuguesa, no Brasil, superou nada menos do que cinco décadas:

A leitura da *Antologia Nacional*, porém, não era complemento do manual de história literária, e sim ponto de partida para a leitura e recitação, o estudo do vocabulário, o estudo da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises “lexicológica” e “lógica”, e da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente.

A leitura literária nas aulas de português procurava, portanto, oferecer “bons modelos” literários (vernáculos e morais) para a “boa” aquisição da língua, além é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la. (RAZZINI, 2000, p. 241)

Como já se adiantou, o trecho demonstra como a literatura não se limitava a dar corpo, na seleta da *Antologia Nacional*, às regras do “bem dizer” (uma preocupação, contudo, expressamente presente nos exercícios de “leitura e recitação” a que dava ensejo). O aludido teor prescritivo do texto literário também alcançava, seguramente, as regras do “bem escrever”, compreendidas essencialmente como “aquisição da norma culta vigente” por meio da exploração de variados tópicos gramaticais. O prefácio à primeira edição da publicação, escrito pelos próprios autores, deixava clara essa orientação ao advertir, desde logo, que “antecede aos excerptos um estudo gramatical sobre a syntaxe da proposição simples e da proposição composta, da lavra de um dos compiladores, o professor Fausto Barreto (...)”. (BARRETO; LAET, 1929, p. 10). De modo que, como bem expressa Razzini no trecho em questão, a aliança entre língua e literatura, no âmbito do ensino, consistia essencialmente na capacidade dos grandes clássicos “oferecer[em] ‘bons modelos’ literários (vernáculos e morais) para a ‘boa’ aquisição da língua”, numa demonstração clara dessa dinâmica que conjugava, de um lado, a norma e, do outro, o exemplo.

É no “Prefácio” de 1895 à primeira edição da antologia, ainda, que se encontra a menção a outro nível dos “bons modelos” fornecidos pela literatura. Dessa vez, ocupam-se os autores não dos modelos “vernáculos”, mas “morais”. Daí que tenham se esmerado em “repelir tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino, observando, como paes de família e educadores, o máximo respeito que, como disse um romano, todos devemos á puerícia” (BARRETO; LAET, 1929, p. 10).

Contudo, não seria abusivo juntar à lição gramatical e à lição moral propiciadas pelo texto literário ainda uma terceira, igualmente contemplada pela antologia de Laet e Barreto, à qual poderíamos chamar de “lição cívica”. Como dá a entender o adjetivo “nacional” apostado ao substantivo “antologia”, o volume apresentava uma preocupação temática evidente, à qual correspondia, “na escolha dos assumptos”, uma preferência “por aquelles que entendessem com a nossa terra” (BARRETO; LAET, 1929, p. 10). Eclodia, assim, nas palavras de Nava, “todo o Brasil amorimense, povoando o estudo com figuras trazidas pela mão dos nossos escritores” (2001, p. 49). Fica claro, portanto, que o amor à pátria era também lição a ser aprendida com a literatura.

De qualquer maneira, o acento nacionalista da antologia (em grande parte tributário, como demonstra Márcia Razzini, da atmosfera pós-republicana na qual surgira) não deixava

de conviver, por seu turno, com um *corpus* marcadamente menos nacional do que o presente, hoje em dia, em nossas salas de aula, onde a literatura brasileira, via de regra, reina quase soberana. Isto se deve, em parte, porque o volume preparado por Barreto e Laet, como observa Razzini, “não rompeu com a tradição do ensino do vernáculo, que prezava a leitura dos clássicos portugueses como a melhor forma de incutir nos alunos a ‘norma culta’” (RAZZINI, 2000, p. 241). Desse modo, compreende-se que Nava assim resuma o efeito produzido pela leitura da *Antologia Nacional*: “Líamos e lá íamos desentocando nossas fortes raízes em Portugal” (2001, p. 49). É como se, atenuando-se a separação cultural entre os dois países, a “lição cívica” desse as mãos à “lição gramatical”. Mesmo porque, como dizem os autores, “o apartamento dos escriptores em brasileiros e portugueses” só se justifica, a seu ver, na fase “contemporânea”: “Antes disso razão de ser não houvera tal apartamento, que apenas se fundara em ciúmes de nacionalidade, muito mal cabidos na serena esfera das letras” (BARRETO; LAET, 1929, p. 10).

Além disso, a presença do texto literário em outras disciplinas concorria para essa espécie de rarefação do nacional – ao menos, enquanto privilégio de *corpus*. Pela via das línguas estrangeiras, liam-se autores como Cervantes, no Espanhol; Rousseau, no Francês e Shakespeare, no Inglês. Dante figurava, como vimos, em disciplina específica sobre a *Comédia*. No primeiro dia de aula, Nava recebe, ainda, como parte do material didático, as fábulas de La Fontaine, os contos de Perrault, *Os Lusíadas* de Camões, as *Beautés* de Chateaubriand, a antologia *Théâtre Classique*, as *Orações* de Cícero, as *Odes* de Horácio, as *Bucólicas*, as *Geórgicas* e a *Eneida* de Virgílio (2001, p. 6). Donde se possa admitir, algo paradoxalmente, que o ensino da literatura, naqueles tempos, parecia ser menos nacional e mais nacionalista: se por um lado, atualmente, o discurso explicitamente ufanista, associado à literatura, não é tão frequente, por outro o recorte escolar dos textos tende a ser muito mais afetado pelo parâmetro estritamente nacional – algo facilmente detectável por uma rápida consulta às listas de obras de leitura obrigatória para os exames vestibulares ou, ainda, ao espaço dedicado, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, à literatura brasileira em comparação com as estrangeiras (incluindo-se aqui as lusófonas).

Lições de outrora?

Nesse estado de coisas, algumas explicações para o prestígio que o texto literário ostentava no ambiente escolar, há pouco mais de um século atrás, parecem vir mais

claramente à tona. De um lado, como propõe Roberto de Oliveira Brandão ocupando-se do Brasil oitocentista, ainda vigorava grandemente “a opinião generalizada no tempo (...) de que as letras, como então se dizia, deviam constituir o fundo comum unificador de todas as outras atividades humanas, a ciência, a política, a vida social etc.” (1988, p. 216) Não admira, portanto, que o texto literário exibisse, como sugerem os relatos dos memorialistas, uma permeabilidade em relação a diferentes áreas de conhecimento. Além disso, ainda se acreditava fortemente no muito que a literatura tinha a ensinar, na medida em que oferecia, no mínimo, um misto de lição gramatical, lição cívica e lição moral.

Aos olhos contemporâneos, tais “lições” tendem a produzir algum estranhamento, a ponto de um documento oficial como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* tratarem algumas delas, expressamente, por “equivocos”:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 26-27)

Não por acaso, ao comentar o tipo de uso a que se destinava, em sala de aula, a *Antologia Nacional*, Márcia Razzini declara que a “formação literária” propriamente dita não era priorizada, optando-se por realçar as lições (ou, como dizem os *Parâmetros*, os “equivocos”) que acompanhamos até aqui. De fato, muito do prestígio da literatura vinha de uma renúncia àquilo que, talvez, o texto literário poderia oferecer de mais valioso: os seus efeitos potencial e legitimamente transgressores, seja em relação aos costumes, à língua ou à pátria “amorimenso”. Era nesse âmbito que um pensador como Roland Barthes, recordemos, via as potencialidades mais nobres da literatura, legítimo polo de resistência contra o que a língua, literalmente, nos *obriga* a dizer (refreando assim, afirma sem meias palavras o autor de *Aula*, a sua orientação “fascista” (BARTHES, 1996, p. 13)). Por esse ponto de vista, a literatura, recusando-se a estabilizar-se como instância exemplar do uso cotidiano e, menos ainda, normativo da língua, instaura-se precisamente como o seu possível contraexemplo. Atributo que, aliás, um dos memorialistas aqui citados, Manuel Bandeira, poderia ilustrar com alguns versos famosos de “Pensão Familiar”:

Os girassóis

amarelo!

resistem.

(BANDEIRA, 1993, p. 127)

Entretanto, ainda que poucos ignorem, hoje em dia, que o príncipe virou sapo (ou que a outrora “lição” tenha virado “equivoco”), seria um tanto ingênuo acreditar num rompimento absoluto, no âmbito das práticas de ensino literário, entre as salas de aula do presente e as do passado. O próprio documento oficial aponta essa permanência, ao admitir que tais usos ainda “costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários”. E a pesquisadora Maria Amélia Dalvi, em linha com essas reflexões, aponta que “a literatura na escola, ainda hoje, encontra-se recheada de textos ‘educativos’, chegados às boas maneiras” (2013, p. 85). Ou que, por meio de um dado encaminhamento de práticas potencialmente ricas, como “a feitura de ‘teatro’ (como má adaptação de textos narrativos simples), jogral, sarau, livrinhos de poema [...]”, acabe por se cristalizar uma “noção ‘cosmética’ e às vezes beletrista de literatura” (2013, p. 75). Donde se conclui que a “lição moral” e a do “bem dizer” ainda rondam, perceptivelmente, o trabalho com a literatura na escola.

De modo que, se esse artigo encerra-se assinalando não as muitas e evidentes diferenças entre as salas de aula de ontem e as de hoje, mas optando por, ao contrário, realçar uma permanência um tanto incômoda, é porque a sua longevidade, capaz de atravessar gerações e gerações, será razão suficiente para não descurarmos – nem desistirmos – do desafio. Que consiste, fundamentalmente, em fazer da escola, instituição muito vocacionalmente conservadora, um local propício à inclinação algo indômita da literatura. O que passa, potencialmente, não tanto por escolarizar a literatura (como se fez até hoje, inquirindo-se como o texto literário pode acomodar-se às necessidades da escola) mas, inversamente, por “‘literaturizar’ a escola” (LARROSA apud DALVI, 2013, p. 76), dando corpo a um movimento verdadeiramente inovador, que consiste em imaginar qual escola pode abarcar o texto literário em suas potencialidades mais provocativas, de experimentação da língua e da vida. Dentre as várias lições que abordamos a partir dos memorialistas aqui enfocados, talvez seja esta, justamente por suas reverberações contemporâneas, a que mais

valha a pena ter em mente. Afinal, como diz o adágio, “recordar é viver” (mas não necessariamente do mesmo jeito).

Referências

AGUIAR, J. A. *Espaços da Memória: Um Estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1998.

BANDEIRA, M. *Estrela da Vida Inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. *Itinerário de Pasárgada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL, 1984.

BARBOSA, S. Caminhos e descaminhos da educação brasileira no século XIX. In: PERRONE-MOISÉS, L. (Org). *O Ateneu: retórica e paixão*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-67.

BARRETO, F.; LAET, C. *Antologia Nacional*. 14. ed. São Paulo/ Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1929.

BARTHES, R. *Aula* (trad. Leyla Perrone-Moisés). 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

BOTELHO, A. Chão de Ferro: do mar à montanha, as amizades da vida toda. In: NAVA, P. *Chão de Ferro*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 7-17.

BRANDÃO, R. O. Os manuais de retórica brasileiros do século XIX. In: PERRONE-MOISÉS, L. (Org). *O Ateneu: retórica e paixão*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 43-58.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CAPAZ, C. *Raul Pompeia: biografia*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

CEREJA, W. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. 1. Ed. São Paulo: Atual Editora, 2005.

DALVI, M. A. Literatura na escola. Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.A.; JOVER-FALEIROS, R.; REZENDE, N. L. (Orgs). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 68-97.

FRANCO, A. A. de M. *A Alma do Tempo* (formação e mocidade). 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

NAVA, P. *Balão Cativo*. 1. ed. Cotia: Ateliê Editorial; São Paulo: Editora Giordano, 2000.

_____. *Chão de Ferro*. 1. ed. Cotia: Ateliê Editorial; São Paulo: Editora Giordano, 2001.

RAZZINI, M. P. G. *O Espelho Da Nação: A Antologia Nacional e o Ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese (Doutoramento em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-UNICAMP), Campinas, 2000. 247 f.

SOUZA, R. A. *O Império da Eloquência: Retórica e Poética no Brasil Oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ: EdUFF, 1999.

TEXTO E INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: A NEGOCIAÇÃO DOS SENTIDOS METAFÓRICOS E METONÍMICOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gil Negreiros*

Gislaine Aparecida Vilas Boas**

Resumo: Buscamos, neste artigo, discutir como os conceitos metafóricos e metonímicos se revelam importantes mecanismos na construção interacional de sentidos de um texto. Nosso *corpus* é composto por um recorte transcrito de um debate em uma aula de língua portuguesa, baseado na metodologia do Pensar Alto em Grupo (PAG). Apoiamo-nos no paradigma qualitativo de pesquisa, que nos permite a inserção na análise das práticas sócio-cognitivo-interacionais envolvidas no evento de leitura. Os dados mostram que os conceitos metafóricos e metonímicos desempenham um papel crucial na construção das leituras entre os participantes.

Palavras-chave: Interação. Texto. Metáfora. Metonímia. Aula de língua portuguesa.

Abstract: In this article, we aim to discuss how the metaphorical and metonymic concepts are important mechanisms in the interactional construction of the meaning(s) of a text. Our *corpus* is composed of a discussion transcript in a Portuguese Language Class, based on methodology of Group Think-Aloud (PAG). We support the qualitative research paradigm, which allows us to insert into the analysis the socio-cognitive-interaction practices involved in the reading event. The data show that metaphorical and metonymic concepts play a crucial role in construction the reading(s) among the participants/readers.

Keywords: Interaction. Text. Methapor. Metonymy. Portuguese Language Class.

Introdução

Quando consideramos a textualidade como um modo de processamento de enunciação e não como um conjunto de propriedades inerentes a um mero produto, somos levados a pensar nas questões cognitivas, pragmáticas e interacionais que envolvem o texto.

* Doutor em Língua Portuguesa (PUC-SP) e professor da Universidade Federal de Santa Maria (DLV / PPGL – UFSM). E-mail: gil.negreiros@ufsm.br

** Mestre em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP) e professor do Instituto Federal Farroupilha (IFF). E-mail: gislaine.vilasboas@iffarroupilha.edu.br

A formação de bons leitores e de bons escritores passa pelo desenvolvimento de competências linguísticas várias, como as baseadas na inferência, nos processos de identificação, de classificação e de generalização; como aquelas vinculadas ao domínio de asserções e relacionamentos entre língua e contexto; como as possibilidades de exemplificação, de definição de hipóteses e de comentários ou como a percepção dos sentidos e das intenções presentes no texto.

Um dos grandes desafios do trabalho docente é a adoção de práticas metodológicas que possam dar conta das inúmeras situações linguístico-discursivas a que os usuários estão sujeitos a passar. Torna-se, pois, fundamental a investigação de contextos naturais em que tais práticas são realizadas, como as aulas de leitura, de redação e também de gramática.

Nesse sentido, chama-nos a atenção a questão da leitura do texto literário, hoje um grande desafio nas aulas de língua portuguesa. Assim, analisamos, neste artigo, processos de construção de sentidos de um texto ancorados em modelos metafóricos e metonímicos, em uma interação de sala de aula. Nosso *corpus*, então, é composto por um recorte transcrito de um debate em uma aula de língua portuguesa, por meio da metodologia do Pensar Alto em Grupo (PAG), na qual o(s) sentido(s) de um texto é construído colaborativamente a partir da negociação entre os leitores.

Nossa pesquisa de leitura em sala de aula está amparada pelos conceitos de letramento de Street (1984; 1993), sob o qual a leitura e a escrita são considerados processos bem mais complexos que os praticados em aula sob um parâmetro estruturalista. Entendemos ser necessário um novo parâmetro de pesquisa e de ensino que dê conta de olhar para tudo que envolve este rico e complexo lugar social de uso da linguagem: um evento de leitura em sala de aula.

Por esse motivo, entendemos que a interação entre os participantes, em um evento de leitura, pode se tornar um momento de (re)ver papéis, de (re)criar identidades e posições tanto do aluno como do professor de língua materna dentro do processo de ensino/aprendizagem. O reconhecimento da influência dos conceitos metafóricos e metonímicos na interpretação de um texto é um dos passos para redefinir um novo leitor. Tal redefinição é, de fato, uma necessidade da contemporaneidade.

A ativação de processos sócio-cognitivo-interacionais

Street (1993) afirma que a cognição não pode ser separada de processos sociais e interacionais, as habilidades cognitivas utilizadas tanto na decodificação de textos quanto na produção da escrita não podem ser consideradas autônomas e/ou desprovidas de contexto.

Assim, o processo de interpretação textual adotado neste artigo rejeita a leitura como mera decodificação, tomando-a como um complexo exercício de interpretação que é influenciado por um texto, por um contexto, por um autor e por um leitor social, cultural e histórico. Portanto, a leitura, individual ou coletiva, é um processo social (BLOOME, 1993; CORACINI, 2005).

Um evento social de leitura, como define Bloome (1993), não depende de uma discussão entre leitores. O evento social também acontece na leitura individual, pois, para o autor, no processo da leitura, devemos considerar a posição social que o autor tenta estabelecer, a relação social que se estabelece entre autor e leitor, bem como considerar o que está acontecendo durante o evento social em que um texto escrito está sendo usado.

Adotamos, desse modo, uma visão pós-moderna de leitura, que considera os sujeitos e entende que o olhar do leitor está inteiramente impregnado por sua subjetividade, que é histórica.

Sendo assim, como observa Dell'Isola (2001), a compreensão do texto pode ser variável de um indivíduo para o outro. Um texto pode evocar várias leituras em diferentes leitores, ou um mesmo leitor pode fazer leituras diferentes de um único texto em diferentes épocas ou ocasiões.

Porém, essa visão pós-moderna de que um único texto admite várias inferências e, por consequência, várias leituras, não anula o texto, mas o transforma e o reescreve fazendo com que dele surjam outros textos. Podemos dizer, a partir disso, que o sentido do texto é co-construído pelo leitor, pois, como aponta Coracini,

ainda que o texto siga convenções, se organize de uma forma predeterminada, pretenda ser uma bula com indicações precisas para seu uso; ainda que pretenda indicar o caminho a trilhar para, ilusoriamente, nos conduzir ao porto tranquilo e seguro das ideias do autor, passemos por esse verdadeiro sistema de endereçamento (...) e tomamos caminhos transversais, perscrutando atalhos, por vezes interditados; ..., rompemos a linearidade do texto, ..., desfazendo-o e refazendo-o e nele nos inserimos, nele mergulhamos e nos envolvemos para produzir sempre, a cada olhar, a cada escuta, uma nova leitura. (CORACINI, 2005, p. 24)

Assim, conforme postula Zanotto (2010), para abandonar a concepção tradicional de educação, é preciso mudar as práticas de leitura em sala de aula e, então, repensar os papéis do professor e do aluno.

Algumas questões metodológicas: a leitura como prática social

Neste trabalho, não entendemos a língua como autônoma, desconectada do contexto social, cultural e histórico. Ao contrário, consideramos a língua como constituída na interação, marcada contextual, subjetiva e ideologicamente. Desse modo, se ler, assim como escrever, é uma prática social, devemos ouvir as vozes daqueles envolvidos nessa prática, sem omitir o contexto sociocultural do leitor.

Pretendemos analisar o discurso produzido na interação face a face, em uma situação de leitura como prática social, na qual o sentido é negociado e construído entre os participantes no Pensar Alto em Grupo (PAG).

O PAG é um evento social de leitura (BLOOME, 1993) e, portanto, uma prática de letramento, na qual os participantes constroem o(s) sentido(s) do texto durante a interação face a face. Trata-se tanto uma prática de letramento como uma metodologia de pesquisa.

A partir dele, os leitores leem e discutem um texto expondo suas opiniões e se posicionando com relação a elas. Logo, consideramos tal atividade um evento social de leitura, pois ler, segundo Bloome (1993), é uma maneira de estabelecer, manter ou mudar as relações e as identidades sociais.

Considerar a leitura uma prática social é, antes de tudo, considerar a relação que se estabelece entre os leitores envolvidos em um evento social de leitura (BLOOME, 1993; ZANOTTO, 1997), sendo estes socialmente constituídos.

Segundo Macedo (1990, p. 102), é mediante “os múltiplos discursos que os alunos geram o significado de seus contextos sociais do dia-a-dia”. Em alinhamento a essa posição, Colomer explica que

a discussão coletiva ou em pequenos grupos enriquece a compreensão ao permitir a partilha das interpretações produzidas por todos... também contribui para melhorar a compreensão em profundidade e o pensamento crítico quando os alunos se veem obrigados a argumentar sobre as opiniões emitidas e têm de eliminar as incoerências e contradições lógicas do seu próprio pensamento face ao texto. (COLOMER, 2003, p.: 175).

Desse modo, a leitura pode possibilitar a partilha de opiniões, bem como a oportunidade de coconstrução das interpretações, em situações efetivamente interacionais. A partir das pesquisas realizadas com leitura dentro do Pensar Alto em Grupo, foi possível perceber como a metáfora e a metonímia direcionam as concepções dos leitores ao interpretar um texto. Assim, apoiamo-nos na Teoria da Metáfora Conceptual para entender como se dão as inferências durante o processo de leitura.

Os conceitos metafóricos e metonímicos na construção do(s) sentido(s)

Discutir o papel dos conceitos metafóricos e metonímicos no processo de construção do(s) sentido(s) de um texto é de extrema importância para o trabalho com o texto em sala de aula, uma vez que estes conceitos direcionam/moldam a interpretação e/ou entendimento dos participantes no momento da interação (BARCELONA, 2007).

Como apontam Zanotto *et al.* (2002, p. 13), tais conceitos são considerados uma “operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento” e não um fenômeno que ocorre somente nas palavras.

Vale ressaltar que o cognitivismo, segundo Marcuschi (2007, p. 78), envolve tanto o “componente individual como o social”, pois a percepção do mundo é uma “construção cognitiva socialmente construída”. O autor afirma ainda que é difícil estabelecer dicotomias entre “social–individual, cognitivo–biológico, objetivo–subjetivo, fato–valor”, por ser a existência de cada um desses fenômenos dependente da interatividade entre eles.

Dentro desse panorama, a interpretação metafórica e metonímica é encarada como o resultado de processos sociocognitivos, visto que pesquisá-los passa pela percepção de suas influências sociais e afetivas.

Especificamente, a partir dos pressupostos da Teoria Conceptual da Metáfora, a metáfora consiste em “experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 04), ou seja, um domínio em termos de outro. Esse processo, dentro da teoria proposta pelos autores, é entendido como mapeamento metafórico.

O papel da inferência no processo de leitura e suas relações com a Metáfora Conceptual

Segundo Lakoff & Johnson (1980), os mapeamentos são os responsáveis pelo fenômeno da metáfora conceptual ao nos permitir entender um conceito em termos de outro.

Eles dependem dos nossos modelos cognitivos e do nosso conhecimento cotidiano ou de mundo. De acordo com Lakoff & Turner,

os esquemas conceptuais organizam nosso conhecimento. Eles constituem modelos cognitivos dos aspectos do mundo, modelos estes que usamos para compreender nossas experiências e para raciocinar sobre elas. Esses modelos cognitivos pelos quais entendemos o mundo, bem como nossas experiências, são inconscientes, são usados automaticamente e sem nenhum esforço... esses modelos cognitivos possibilitam os mapeamentos metafóricos.” (1989, p. 65-66) (tradução nossa).¹

Assim, os modelos cognitivos possibilitam a construção de inferências. Só podemos fazer um mapeamento metafórico se conseguirmos inferir aspectos de um domínio para outro. Essas inferências são o que Lakoff & Johnson (1980) chamam de *entailments*.

Na metáfora conceptual, segundo Lakoff & Turner (1989, p. 131), a relação estabelecida entre o domínio fonte e o domínio alvo não é bidirecional. Há, em uma metáfora, “um único mapeamento que vai do domínio fonte para o domínio alvo”.

No exemplo AMOR É UMA VIAGEM, nós estruturamos amor em termos de viagem e mapeamos para o domínio AMOR uma estrutura inferencial do domínio VIAGEM.

Então, para que a correspondência entre um domínio e outro seja ativada, ou seja, para que o mapeamento entre dois domínios seja possível, é necessário que haja uma estruturação e sistematicidade permitidas pelos nossos modelos cognitivos.

Por isso, Lakoff & Johnson (1980 p. 216-217) afirmam ser a “linguagem o reflexo do mapeamento”, pois, se assim não fosse, não teríamos as expressões linguísticas correspondentes ao conceito metafórico, como abordadas acima em AMOR É UMA VIAGEM.

Desse modo, os mapeamentos são estruturados e refletidos na linguagem e, portanto, estão também refletidos na leitura/interpretação de um texto. Tais interpretações são, então, resultado das experiências, tanto individuais quanto sociais, e do conhecimento de mundo de cada usuário da língua. São sobre essas relações que discutiremos na análise apresentada neste artigo.

¹ “Conceptual schemas organize our knowledge. They constitute cognitive models of some aspect of the world, models that we use in comprehending our experience and in reasoning about it. Cognitive models are not conscious models; they are unconscious and used automatically and effortless... of course, we can consciously consider and try to get at what our unconscious models might be, as we have done ... in the case of metaphorical mappings.” (LAKOFF & TURNER, 1989, p.65-66)

Lakoff & Turner (1989) afirmam que algumas metáforas são entendidas pela experiência individual, mas isso não impede uma pessoa, que não passou pela mesma experiência, de entender a mesma metáfora por meio do conhecimento comum, ou de mundo.

O nosso conhecimento de um domínio nos permite extrair inferências para entendermos o outro domínio. Quando um domínio serve de fonte para um mapeamento metafórico, modelos inferenciais desse domínio fonte são mapeados para o domínio alvo.

Essas “inferências permitidas pelo mapeamento não existiriam sem a metáfora”, pois a metáfora é essencialmente inferencial (Lakoff & Turner, 1989, p. 120). Assim, o mapeamento é a capacidade de inferência metafórica, ou seja, a capacidade de usar uma estrutura inferencial para entender um domínio em termos de outro.

Enquanto a metáfora consiste em compreender um domínio em termos de outro, a metonímia tem uma função referencial que nos permite usar um termo no lugar de outro. Entretanto, o processo metonímico não se restringe à referenciação, mas também tem a função inferencial.

Em PARTE PELO TODO, quando usamos “precisamos de boas cabeças nesse projeto”, significa que “boas cabeças” são “pessoas inteligentes” (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 36). Portanto, há uma referência de cabeça à pessoa inteligente e tal processo de referenciação é puramente inferencial.

Assim como a metáfora, a metonímia também não está relegada somente ao plano poético e retórico, pois, “os conceitos metonímicos fazem parte da nossa maneira cotidiana de pensar, de agir e de falar” (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 37). A diferença é que, segundo Zanotto (2010), na metáfora, a inferência se dá por analogia, enquanto na metonímia a inferência se dá por contiguidade.

De acordo com Lakoff & Turner (1989, p. 103), a inferência na metáfora possibilita o mapeamento entre domínios diferentes, já o mapeamento metonímico ocorre dentro de um mesmo domínio.

No entanto, a metonímia e a metáfora apresentam características em comum como, por exemplo, os dois processos são de natureza conceptual e são conceitos convencionalizados e, por isso mesmo, são usados de maneira automática e natural.

Como observam Lakoff & Turner (1989), a metáfora e a metonímia não só apresentam traços em comum como também, muitas vezes, se confundem. Elas podem interagir entre si

de maneiras complexas que darão origem a composições que são, ao mesmo tempo, metafóricas e metonímicas.

Segundo Radden et al. (2007), a metonímia é um processo inferencial por natureza. Isso significa que a metonímia, seja ela parte pelo todo - todo pela parte - causa pelo efeito - ação pelo agente, nos dá a capacidade de inferir sobre o que os autores chamam de *cenário*.

A negociação dos sentidos metafóricos e metonímicos na aula de Língua Portuguesa

Apresentamos, a seguir, um recorte de um evento de leitura do poema “Impaciência”, de João Guimarães Rosa², realizada em uma oficina de leitura com alunos do Ensino Médio de uma escola pública. Os participantes fizeram a leitura silenciosa e oral do poema. Logo após a leitura, os alunos são instigados pelo professor-pesquisador a verbalizarem sobre o que mais lhe chama a atenção durante a leitura. Isso não significa que o aluno deva dar respostas sobre determinado assunto abordado no texto ou mesmo que ele seja direcionado à determinada interpretação. O objetivo do PAG é a discussão e a negociação na construção de sentido(s), passando por processos argumentativos durante as discussões.

Corpus

- 01 A1 o:: o:: título explica mu::ita coisa aqui no TEXto... né...
A2 é verdade gente... a questão do título é muito importante... e... a gente não comentou
ainda/ () quando se fala em impaciência... o que vem à cabeça de vocês?
- A3 ah eu penso logo em contando os minutos... olhando no relógio...
- 05 A2 olhando no relógio... né?... contando o tempo... a impaciência e o tempo aqui nesse poema... é:: são coisas muito bem relacionadas... toda vez que você pensa... é:: não existe impaciência sem o TEMpo... gente!
- A1 olha... têm várias palavras aqui que recorrem ao tempo... é:: bom... *HORA... LONGAMENTE... TEMPO... CHEGAR... FUTURO ADIANTE... MINU::TO... HORAS TEDIOSAS... AMPULHETAS... ADIANTE...*
- 10 A4 *DIA:: DESviver para trás...*
A2 e esse *desviver para trás...* é:: lindo:: o que é o desviver?
A5 voltar?
A6 viver para trás é:: dá pra.... mas, *DESviver para trás...*?
- 15 A2 alguém explica esse *DESviver para trás*?

² O poema na íntegra encontra-se anexado ao artigo.

- A4 eu acho que ele quer apaGAR... o que ele viveu e viver de novo...
A5 é:: eu também entendi isso
A7 mesmo voltando pra trás...

Os leitores, durante o evento, compartilham dos mesmos conceitos metafóricos e metonímicos de tempo. No trecho escolhido para análise, o título do poema torna-se discussão central e, a partir dela, constrói-se o sentido de tempo, que, a nosso ver, é um conceito metafórico e metonímico compartilhado entre os participantes.

A primeira inferência é metonímica: PARTE PELO TODO, na linha 04: “ah eu penso logo em contando os **minutos**... olhando no relógio...” Esquemáticamente, temos:



Figura 1 – Processo metonímico 1.

Na linha 04, o leitor faz referência ao conceito tempo ao utilizar minutos por meio de um processo metonímico. Os minutos, para ele, são, na verdade, o tempo. Considerando que essa fala é em resposta ao questionamento anterior sobre impaciência, então, percebemos que contar o tempo, ou os minutos, causa impaciência. Tal leitura se concretiza logo em seguida, nas linhas 5, 6 e 7. Portanto, houve uma construção colaborativa entre os leitores e há também a reiteração do processo metonímico, abordado anteriormente, de minutos por tempo:

olhando no relógio... né?... **contando o tempo**... a impaciência e o tempo aqui nesse poema... é:: são coisas muito bem relacionadas... toda vez que você pensa... é:: não existe impaciência sem o TEMpo... gente!

Ainda analisando essas linhas temos outra metonímia de causa e efeito: o passar do tempo (causa) e impaciência (efeito).

Se considerarmos a expressão “contando os minutos”, percebemos, além de um processo metonímico, também um processo metafórico, pois o leitor evidencia a metáfora TEMPO É SUBSTÂNCIA e, por isso, capaz de ser mensurado ou contado, ou seja, contar os minutos. Dentro de tal conceito, há um mapeamento, ou seja, uma inferência de aspectos do domínio-fonte, substância, para o domínio-alvo, tempo.

A partir dessa mesma discussão, vale ressaltar a relação metonímica, na linha 05, entre tempo e impaciência, uma relação de CAUSA E EFEITO: o passar do tempo causa a impaciência, um processo inferencial possibilitado entre as 05 e 07:

olhando no relógio... né?... contando o tempo... a impaciência e o tempo aqui nesse poema... é:: são coisas muito bem relacionadas... toda vez que você pensa... é:: não existe impaciência sem o TEMPO... gente!”

Nas linhas 08, 09 e 10, um dos participantes menciona a presença de tempo bem marcada no poema a partir de processo de referência, ou seja, metonímico novamente por PARTE pelo TODO:

“têm várias palavras aqui que recorrem ao tempo... é:: bom... *HORA... LONGAMENTE... TEMPO... CHEGAR... FUTURO ADIANTE... MINU::TO... HORAS TEDIOSAS... AMPULHETAS... ADIANTE...*”

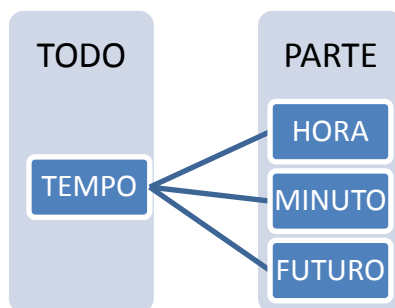


Figura 2 - Processo metonímico 2.

No decorrer da discussão, há a ativação de dois conceitos metafóricos: TEMPO É ESPAÇO e OBSERVADOR EM MOVIMENTO. O tempo, sob tal conceito de espaço, torna-se o caminho por onde o eu-lírico pode transitar ou, pelo menos, almeja transitar. Entretanto, a ideia expressa em *voltar para trás* não é condizente com a naturalidade do ciclo da vida, que, segundo os leitores, permite apenas uma direção: o ato de seguir em frente e nunca voltar atrás. Mas, é possível inferir, a partir das discussões, o fato de o eu-lírico não querer seguir em direção ao futuro e sim ao passado, ao que ele viveu, é algo normal, embora tal ação transgrida a normalidade da existência humana.

Considerações Finais

Há muito que ressaltar nesta leitura interativa, na qual os sentidos são construídos colaborativamente entre os participantes do Pensar Alto em Grupo com relação aos conceitos

metonímicos e metafóricos dos leitores. No entanto, consideramos ser uma boa mostra de como a interação entre leitores enriquece a construção dos sentidos de um texto.

Assim, entendemos ter sido uma boa oportunidade de repensar a própria prática pedagógica no que se refere ao trabalho com leitura em sala de aula. As contribuições a cada turno se tornam importantes mecanismos de co-construção do sentido do texto.

Por isso, a leitura como prática social se revela como uma prática de letramento na qual os participantes aprendem a se posicionar, a argumentar e defender seus pontos de vista, utilizando tanto as pistas linguísticas presentes em um texto como seus conceitos e experiências pessoais. Além disso, esta prática estabelece uma nova relação do professor com seus alunos, dos alunos com o seu professor, bem como de professor e alunos com o próprio texto. O professor passa a ser um orientador dentro da sala de aula, enquanto os alunos passam a ser colaboradores na construção do conhecimento em sala.

Referências

- BARCELONA, Antônio. The role of metonymy in meaning construction at discourse level. In: Radden, Günter; Köpcke, Klaus-Michael; Berg, Thomas; Siemund, Peter. *Aspects of meaning construction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007, p.51-75.
- BLOOME, David. Necessary indeterminacy and the microethnography study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*, v. 16, n. 2, 1993, p. 98-111.
- COLOMER, Tereza. O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In: LOMAS, Carlos. *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: ASA, 2003, p. 159-178.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de Leitura na pós-modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia; LIMA, Paschoal (Orgs.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 15-44.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, George; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e Pedagogia Crítica. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RADDEN, Günter; Köpcke, Klaus-Michael; Berg, Thomas; Siemund, Peter. Introduction: The construction of meaning in language. In: Radden, Günter; Köpcke, Klaus-Michael; Berg, Thomas; Siemund, Peter. *Aspects of meaning construction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007, 1-15.

ROSA, João Guimarães. *Magma*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. The new literacy studies. Guest editorial. *Journal of Research in Reading*. V.16, n.2, 81-97, 1993.

ZANOTTO, M. S. A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas. In: XIX Congresso Mundial da FIPLV, 1997, Recife. *Livro de resumos*. Recife: Federation Internationale des Professeurs des Langues Vivantes, v. único, 1997, p. 147.

ZANOTTO, Mara Sophia. The multiple readings of “metaphor” in classroom: co-construction of inferential chains. (As múltiplas leituras da “metáfora” em sala de aula: co-construção de redes inferenciais). In: *DELTA*, v. 26, 2010, p. 615-644.

ZANOTTO, Mara Sophia, Moura; Heronides Maurílio de Melo; Nardi, Isabel As-perti; Vereza, Solange Coelho. Apresentação à edição brasileira de George Lakoff e Mark Johnson, *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

Anexo

Impaciência

Eu queria dormir
longamente...
(um sono só...)
Para esperar assim
o divino momento que eu pressinto,
em que há de ser minha...

Mas...
e se essa hora
não devesse chegar nunca?...
Se o tempo,
como as outras cousas todas,
te separa de mim?!...

Então...
ah!, então eu gostaria

que o meu sono,
friíssimo e sem sonhos
(um sono só...)
não tivesse mais fim...

Se eu pudesse correr pelo tempo afora,
vertiginosamente,
futuro adiante,
saltando tantas horas tediosas,
vazias de ti,
e voar assim até o momento de todos os momentos,
em que hás de ser minha!...

Mas...
e se esse minuto faltar
nas areias de todas as ampulhetas?...
E se tudo fosse inútil:
a máquina de Wells,
as botas de sete léguas do Gigante?!...

Então...
ah!, então eu gostaria
de desviver para trás, dia por dia,
para parar só naquele instante,
e ele ficar, eternamente, prisioneiro...
(Tu sabes, aquele instante em que sorrias
e me fizeste chorar.

Fonte: ROSA, João Guimarães. **Magma**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 79-80.

RECURSOS GRAMATICAIIS E EFEITOS DE SENTIDO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ANÁLISE

Norma Seltzer Goldstein*

Resumo: O foco central deste artigo é a análise e interpretação de textos como estratégia para o trabalho com leitura em sala de aula. Com essa finalidade, o estudo volta-se para os diferentes aspectos do texto – textual, gramatical e discursivo -, assim como para o papel dos recursos expressivos e estilísticos. As análises propostas visam a evidenciar os efeitos de sentido dos recursos gramaticais, em combinação com os demais aspectos dos textos analisados: trecho de uma entrevista; excerto de um relatório; passagem de um romance; poema.

Palavras-chave: recursos gramaticais; efeitos de sentido; diferentes aspectos do texto.

Abstract: This article focuses on the analysis and interpretation of texts as a strategy for working with reading in the Classroom. To this end, the study encompasses textual, grammatical and discursive aspects of the text as well as the role of expressive means and stylistic features. In order to discuss the effects that grammatical resources have on meaning, in combination with other aspects of the texts, four examples are analysed here: an excerpt of an interview; an excerpt from a report; a passage of a novel; and a poem.

Keywords: grammatical resources; meaning effects; different aspects of the text

Ao se trabalhar com leitura e produção textual, é fundamental levar em conta os diferentes aspectos do texto, particularmente o gramatical, o textual e o discursivo. O emprego dos recursos gramaticais – morfológicos e sintáticos– deve garantir a clareza da linguagem (Castilho, 2010). A organização do texto resulta do modo como os elementos coesivos criam elos entre as partes e, ainda, do desenvolvimento coerente do assunto tratado (KOCH, 1997). Os aspectos discursivos remetem a vários pontos: i) todo enunciado retoma outro anterior e, por sua vez, será retomado adiante por um novo enunciado, assim, é muito frequente a intertextualidade (BAKHTIN, 2003); ii) um ato de enunciação ocorre sempre numa situação de comunicação que deve ser considerada para a compreensão do texto, desvendando qual a relação entre os interlocutores e em qual contexto se encontram; iii) entre os interlocutores supõe-se haver um conteúdo compartilhado: saberes, crenças e valores que circulam no grupo social a que pertencem ou ao qual se referem (PÊCHEUX, 1997); iv) o fato de que os enunciados se materializam em gêneros do discurso sugere a observação do

* Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil,
ngolds@uol.com.br

conteúdo temático; do estilo; da construção composicional. E dado que os gêneros são enunciados relativamente estáveis, o leitor deve estar atento a pistas indicadoras da instabilidade do gênero (BAKHTIN, 2003). Também é preciso levar em conta a heterogeneidade discursiva que, nos textos, resulta na alternância ou superposição de vozes, recurso que influencia significativamente o sentido do texto (CORRÊA, 2004).

Não se pode esquecer que a estilística oferece um instrumental importante para a leitura eficaz e para a análise aprofundada de todos os gêneros (MARTINS, 1989). No caso específico do poema, é importante levar em conta que ele permite mais de uma leitura, ou seja, além da horizontal, também a vertical, dado que seu modo de construção estabelece elos inesperados entre os vocábulos que o compõem e que, fora dele, possivelmente nem se relacionassem (JOLIBERT, 1994).

Tentando não perder de vista essa complexidade, analiso alguns exemplos nos quais destaco particularmente o uso de recursos gramaticais, observando os efeitos de sentido que produzem, em combinação com os demais aspectos do texto e também com os recursos expressivos de estilo.

Dois explicações prévias se fazem necessárias. Primeira: estamos todos cientes de que o ensino deve sempre ser contextualizado. Recorro aqui a amostras isoladas, desligadas de uma situação de comunicação, para ilustrar uma estratégia de trabalho que tem se revelado eficiente. Trata-se apenas de exemplos ilustrativos, pois, em situação escolar, o ensino deve sempre ocorrer em contexto. Segunda explicação: não vou me estender a respeito da fundamentação teórica, dado o objetivo central deste artigo: a análise e interpretação textual. Passo aos textos que serão objeto de análise, sugerindo que meus leitores, se acharem válida a proposta, busquem as fontes teóricas indicadas nas referências do final, além de outras a que tenham acesso.

Texto 1)

O primeiro exemplo é um trecho da entrevista concedida pelo Professor Ataliba Teixeira de Castilho à revista *Pesquisa FAPESP*, apresentada pela publicação com o título “O linguista libertário”. Esse título resume o perfil de um linguista brasileiro reconhecido internacionalmente, autor de obras de peso e coordenador de grupos de pesquisa nacionais no âmbito da língua falada e da História do português brasileiro. Neste recorte da entrevista, uma das respostas do entrevistado estabelece um paralelo entre dois tipos de estudiosos da língua.

Os gramáticos e os linguistas

[...] O gramático tem uma percepção muito estrita da língua. Ele se vê como alguém que tem de defender a língua da mudança. Os linguistas também falam de regras porque consideram seu dever explicá-las, mas não ficam só nisso e as vêem como uma grande curiosidade. Por que é assim? Sempre foi assim? É assim em todos os lugares? O gramático fica envolvido na aplicação das regras e vê as coisas novas como erradas e as velhas como certas. [...] Como se eles dissessem: “Tem de falar e escrever de acordo com as regras. Não fale errado!” E as pessoas, com medo de não conseguir, falam e escrevem pouco. Esse é um efeito da pregação do gramático tradicional. Não foi bom. O cidadão tem de se sentir à vontade para se expressar, participar dos debates, desenvolver o espírito democrático. [...] Foi só com a lingüística que se ampliou o olhar e se passou a considerar que qualquer assunto é digno de estudo. [...]

Fonte: “O linguista libertário”, in **Revista Pesquisa FAPESP**, setembro de 2017, p. 30-35)

O excerto se desenvolve numa alternância de comentários, ora sobre o gramático tradicional, ora sobre o linguista, cujas visões da língua seriam bastante diversas. Isso transparece na voz do entrevistado, assim como naquela que seria a do gramático – pontilhada na transcrição abaixo.

O gramático é apresentado como um estudioso inflexível: *tem uma percepção muito estrita da língua[...] tem de defender a língua da mudança. [...] O gramático fica envolvido na aplicação das regras e vê as coisas novas como erradas e as velhas como certas.[...] “Tem de falar e escrever de acordo com as regras. Não fale errado!”*

Em contraste, o linguista é apresentado como um cientista observador, isento de preconceitos, tanto pela voz do entrevistado quanto pelas interrogações do próprio linguista, pontilhadas na citação que segue: *Os linguistas também falam de regras porque consideram seu dever explicá-las, mas não ficam só nisso e as vêem como uma grande curiosidade. Por que é assim? Sempre foi assim? É assim em todos os lugares? O cidadão tem de se sentir à vontade para se expressar, participar dos debates, desenvolver o espírito democrático. [...]*

Foi só com a lingüística que se ampliou o olhar e se passou a considerar que qualquer assunto é digno de estudo. [...]

As formas verbais, nas passagens que traduzem a voz do entrevistado, remetem ao presente do indicativo histórico, por conceituar fatos duradouros, como ilustram algumas delas: *tem, se vê, falam, ficam* etc.

Nos trechos em que se manifesta a voz do linguista questionador, as formas verbais mesclam presente e pretérito perfeito do indicativo: *é, foi, é*. Já a fala do gramático, - coerentemente com o perfil dele no texto -, apresenta formas autoritárias: o verbo “ter” no presente, seguido da preposição “de” e, em seguida, o imperativo indicando conselho ou ordem: *“Tem de falar e escrever de acordo com as regras. Não fale errado!”*

Além da apresentação dos dois perfis, o entrevistado também aponta uma espécie de efeito ou resultado negativo da rigidez proposta dos gramáticos: *E as pessoas, com medo de não conseguir, falam e escrevem pouco. Esse é um efeito da pregação do gramático tradicional. Não foi bom. O cidadão tem de se sentir à vontade para se expressar, participar dos debates, desenvolver o espírito democrático. Foi só com a lingüística que se ampliou o olhar e se passou a considerar que qualquer assunto é digno de estudo. [...]*

O efeito nocivo do autoritarismo gramatical é acentuado pela escolha lexical, como ilustram os termos *pregação; cidadão; participar de debates; desenvolver o espírito democrático; ampliou o olhar; qualquer assunto é digno de estudo*.

A reflexão presente na resposta em análise leva o leitor a perceber que, ao se pesquisar ou estudar determinado assunto, ao lado das noções relativas ao tema de interesse, o pesquisador, inevitavelmente, assume (e deixa transparecer) uma posição ideológica reveladora de sua visão de mundo. Isso se percebe não só pelo que diz, mas também pelo modo como diz. O sentido do texto é construído pelo léxico empregado, pela sintaxe, pela heterogeneidade das vozes, tanto quanto pelos conceitos expostos. A passagem analisada, de certo modo, ilustra e confirma o título atribuído à entrevista.

Texto 2)

O segundo exemplo é de Graciliano Ramos. Em 1927, ele foi eleito prefeito de Palmeira dos Índios, pequena cidade de Alagoas, cargo ao qual renunciou três anos depois.

Nessa função, elaborou um relatório de atividades, elencando suas realizações no cargo que ocupou. Sendo o relatório um documento oficial, esse gênero discursivo costuma ter posição de distanciamento e ser redigido em linguagem formal.

Passo à leitura de um dos tópicos do relatório de Graciliano Ramos.

Reformadores

O esforço empregado para dar ao Município o necessário é vivamente combatido por alguns pregoeiros de métodos administrativos originais. Em conformidade com eles, deveríamos proceder sempre com a máxima condescendência, não onerar os camaradas, ser rigorosos apenas com os pobres diabos sem proteção, diminuir a receita, reduzir as despesas ao vencimento dos funcionários, que ninguém vive sem comer, deixar esse luxo de obras publicas à Federação, ao Estado ou, em falta deles, à Divina Providência.

Belo programa. Não se faria nada, para não descontentar os amigos: os amigos que pagam, os que administram, os que hão de administrar. Seria ótimo. E existiria por preço baixo uma Prefeitura bode expiatório, magnífico assunto para commérag¹ de lugar pequeno.

Fonte: Graciliano Ramos. **Relatório do prefeito de Palmeira dos Índios.** Entre Livros 17, São Paulo: Editora Duetto, 1962, p. 58-59.

Começo pelo exame do primeiro parágrafo.

O período inicial tem o verbo da oração principal na voz passiva. Desse modo, o *esforço empregado* torna-se sujeito paciente. Esse esforço tinha como finalidade *dar ao Município o necessário*. A opção pelo emprego da voz passiva aponta duas sugestões complementares ao sentido da passagem: primeiramente, a categorização do “*esforço*” como paciente antecipa ao leitor o contrário do sentido da palavra: ele se fragiliza, torna-se secundário; em segundo lugar, essa construção coloca em destaque os agentes da ação: ele *é vivamente combatido por alguns pregoeiros de métodos administrativos originais*. Os agentes, enfatiza a sintaxe, são aqueles que combateriam o esforço do administrador, em vez de apoiá-lo.

¹ Conversa indiscreta, fofoca.

Conforme as características do gênero, a linguagem é formal. Mas o tom não corresponde em absoluto ao distanciamento que costuma estar presente no gênero relatório. Em vez disso, o relator abre espaço a uma fina ironia que, no primeiro período, decorre de dois recursos: do léxico empregado e do uso da voz passiva. Esta, como já foi dito, põe em destaque a fragilidade do “esforço” e a atuação dos agentes da passiva. Estes seriam opositores que apregoam métodos administrativos “*originais*”. Este último termo instaura uma ambigüidade que a sequência do texto amplia consideravelmente.

Segundo os pregoeiros: i) *deveríamos proceder sempre com a máxima condescendência, não onerar os camaradas*, isto é, poupar os abastados e conceder-lhes favores; ii) *ser rigorosos apenas com os pobres diabos sem proteção*, ou seja, agir de modo injusto em relação aos menos favorecidos; iii) *reduzir as despesas ao vencimento dos funcionários* ou, em outras palavras, limitar as despesas ao gasto com pessoal; iv) *diminuir a receita, deixar esse luxo de obras públicas à Federação, ao Estado*, quer dizer, descuidar do município, a não ser que venham verbais estaduais ou federais. A nota irônica maior fica para o final: *ou, em falta deles, à Divina Providência*.

No primeiro período, a forma verbal predominante é o presente do indicativo, seja na voz passiva, seja na ativa. Já no segundo, além dessa forma, está presente o futuro do pretérito apontando hipóteses que seriam indesejáveis e inadequadas do ponto de vista do relator.

Passo ao segundo parágrafo, iniciado por uma frase nominal: *Belo programa*. O adjetivo acentua a ironia do comentário e o tom crítico que percorre a sequência: *Não se faria nada, para não descontentar os amigos: os amigos que pagam, os que administram, os que hão de administrar. Seria ótimo*. O contraste entre o projeto proposto pelos “amigos” e o adjetivo do final – “*ótimo*”- amplia e aprofunda o tom irônico. A forma verbal “*faria*”, no futuro do pretérito, aponta para uma nova hipótese: *E existiria por preço baixo uma Prefeitura bode expiatório, magnífico assunto para commérage de lugar pequeno*. Nova hipótese contida no futuro do pretérito do verbo “*existir*” aponta o risco que o prefeito-redator não parece disposto a assumir. A nota irônica, que vinha num crescendo coerente ao longo do excerto, atinge o ápice na citação do termo francês *commérage*.

Assim, ao mesmo tempo em que absorve as características principais do gênero – linguagem formal e temática referente ao cargo do redator -, essa passagem cria uma

instabilidade no gênero, incluindo na escrita elementos irônicos que o leitor percebe e que, indiretamente, mostram o desagrado do prefeito em relação à posição de certos cidadãos.

Esse relatório, como já foi dito, data da segunda década do século XX e relata o quadro político de uma cidade alagoana. O leitor e eu somos levados a questionar: estendendo para a realidade nacional, encontraríamos semelhanças à nossa volta, nos dias de hoje?

Texto 3)

O próximo excerto faz parte do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e retrata o namoro adolescente de Bentinho e sua vizinha, Capitolina, apelidada de Capitu. Como é sabido, o estilo desse autor é muito elaborado, fato que a maioria dos leitores conhece. Como a maioria deles compartilha esse dado discursivo, ao se ver diante de um trecho machadiano, logo surge a expectativa de encontrar uma linguagem elaborada e marcada por recursos de estilo.

A inscrição

(...) Dei um pulo, e antes que ela raspasse o muro, li estes dois nomes, abertos ao prego, e assim dispostos:

BENTO

CAPITOLINA

Voltei-me para ela; Capitu tinha os olhos no chão. Ergueu-os logo, devagar, e ficamos a olhar um para o outro... Confissão de crianças, tu valias bem duas ou três páginas, mas quero ser poupado. Em verdade, não falamos nada; o muro falou por nós. Não nos movemos, as mãos é que se estenderam pouco a pouco, todas quatro, pegando-se, apertando-se, fundindo-se. Não marquei a hora exata daquele gesto. Devia tê-la marcado; sinto a falta de uma nota escrita naquela mesma noite, e que eu poria aqui com os erros de ortografia que trouxesse, mas não traria nenhum, tal era a diferença entre o estudante e o adolescente. Conhecia as regras do escrever, sem suspeitar as do amar; tinha orgias de latim e era virgem de mulheres.

Não soltamos as mãos, nem elas se deixaram cair de cansadas ou de esquecidas. Os olhos fitavam-se e desfitavam-se, e depois de vagarem ao perto, tornavam a meter-se uns

pelos outros... (...) Estávamos ali com o céu em nós. As mãos, unindo os nervos, faziam das duas criaturas uma só, mas uma só criatura seráfica. Os olhos continuaram a dizer coisas infinitas, as palavras de boca é que nem tentavam sair, tornavam ao coração caladas como vinham...

Fonte: Machado de Assis. *Dom Casmurro*, in *Obra Completa*, org. por Afrânio Coutinho, Rio de Janeiro, Editora José Aguilar Ltda., 1962, volume 1, p. 821-822)

O trecho progride gradativamente da descoberta do sentimento recíproco ao enlaçamento das mãos, em meio ao silêncio cúmplice. Alternam-se trechos narrativos e comentários do narrador-personagem. Cabe ao leitor perceber qual a voz predominante de cada passagem: a de quem narra ou a de quem reflete sobre os fatos. Retomo o segundo parágrafo no qual a voz do comentador vem pontilhada:

Voltei-me para ela; Capitu tinha os olhos no chão. Ergueu-os logo, devagar, e ficamos a olhar um para o outro... Confissão de crianças, tu valias bem duas ou três páginas, mas quero ser poupado. Em verdade, não falamos nada; o muro falou por nós. Não nos movemos, as mãos é que se estenderam pouco a pouco, todas quatro, pegando-se, apertando-se, fundindo-se. Não marquei a hora exata daquele gesto. Devia tê-la marcado; sinto a falta de uma nota escrita naquela mesma noite, e que eu poria aqui com os erros de ortografia que trouxesse, mas não traria nenhum, tal era a diferença entre o estudante e o adolescente. Conhecia as regras do escrever, sem suspeitar as do amar; tinha orgias de latim e era virgem de mulheres.

Nos dois primeiros períodos, assim como no quarto e quinto, a voz é a do narrador. Neles predominam formas verbais no pretérito perfeito, típico dos relatos e das narrativas – *voltei; ergueu; ficamos; falamos; falou; movemos; estenderam*. Também há um pretérito imperfeito – *tinha*- e três formas no gerúndio, indicando simultaneidade à ação do verbo principal. No primeiro trecho, em que prevalece a voz do comentário, essa voz fica evidente pelo emprego do vocativo ‘*confissão de crianças*’. Nessa passagem o pretérito imperfeito é empregado com valor de futuro do pretérito: “*valias*” por “*valerias*”. Em seguida, vem o presente do indicativo – *quero*. A segunda ocorrência da voz do comentário, em trecho mais longo, apresenta uso variado das formas verbais: pretérito perfeito – *marquei*-, pretérito

imperfeito com valor de futuro do pretérito – *devia ter* por ‘deveria ter’-, presente do indicativo – *sinto* -, futuro do pretérito – *poria* e *traria*- imperfeito do subjuntivo – *trouxesse*- pretérito imperfeito – *era*. Além da escolha lexical, a organização sintática com uso das várias formas verbais também é pista que indica ao leitor ser essa a voz do comentarista e não, do narrador.

Todo o texto dialoga com o(a) leitor(a). Nesta passagem, o diálogo é duplo, pois ocorre, alternadamente, entre leitor e narrador; e, ainda, entre leitor e comentador dos fatos.

O segundo parágrafo é todo narrativo e nele ressalta o emprego de figuras de linguagem, dentre elas: personificação – *confissão de crianças; o muro falou por nós; as mãos; Os olhos continuaram a dizer coisas infinitas*; antíteses-- nesse contexto: *estudante x adolescente; escrever x amar; tinha orgias de latim x era virgem de mulheres; faziam das duas criaturas uma só, mas uma só criatura seráfica*; metáfora: *Estávamos ali com o céu em nós*. No período final, acumulam-se metáfora, personificação e paradoxo: *Os olhos continuaram a dizer coisas infinitas, as palavras de boca é que nem tentavam sair, tornavam ao coração caladas como vinham...*

Apesar de a passagem ser relativamente curta e o episódio bastante simples, Machado de Assis, graças ao extraordinário manuseio da linguagem, apresenta uma cena elaborada que permite perceber todas as nuances emocionais vividas pelos jovens namorados.

Texto 4)

A paz

Ter em minhas mãos

Uns jasmims com sol,

Com o primeiro sol;

Saber que amanhece

Em meu coração;

Ouvir de manhã

Uma única voz...

É tudo o que eu quero.

Regressar sem ódios,

Calmo adormecer,

Sonhar ter nas mãos

Silindras com sol,

Com o último sol;

Dormir escutando

Uma única voz...

É tudo o que eu quero.

Fonte: Juan Ramón Jimenez. Trad. de Manuel Bandeira. in *Estrela da vida inteira*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1966, p.464-465.

Trata-se de um poema regular com dois sextetos, cada um deles seguido de um verso solto. Os recursos fônicos característicos do gênero “poema”, são visíveis nas rimas, como ilustram *mãos / coração*, consoantes, na primeira estrofe; *sol / voz*, toante, e *último / único*, igualmente toante, na segunda; rimas essas irregularmente distribuídas no poema. Recursos sonoros manifestam-se também nas repetições de palavras, como *sol*; e de versos: o último das duas estrofes, além do verso solto também duplamente recorrente. Ressoam, ainda, aliterações – *s*, *r*-, e assonâncias- *o*, *e*, *u*-.

O autor viveu no final do século XIX e na primeira metade do XX. Sendo espanhol, viu seu país passar longo período sob regime ditatorial, dado importante para circunscrever o título: *paz*. Ainda que tranquilidade e paz sejam desejos de muitos cidadãos, países e épocas, esse sonho se acentua nos momentos históricos em que parece mais difícil de ser obtido. O desejo de paz é caro ao ser humano, desde muito tempo. O tema é recorrente, retomado em muitos enunciados do passado. Provavelmente ocorra o mesmo em tantos outros futuros.

A coesão e a coerência textuais são garantidas pelas recorrências sonoras, pela composição simétrica, assim como pela organização sintática, comentada adiante.

Cabe atentar aos recursos gramaticais e seus efeitos de sentido e estilo. Começo pelas duas estrofes simétricas que se compõem sintaticamente de uma série de orações coordenadas, na forma de enumeração. Nelas predominam formas verbais no infinitivo impessoal – *ter*, *saber*, *ouvir*– na primeira; *regressar*, *adormecer*, *sonhar*, *dormir*-, na segunda. O verbo “*amanhece*”, na primeira estrofe, encontra-se em oração subordinada adjetiva, não na oração principal. Na segunda, o verbo “*ter*” tem posição similar; também se encontra em oração subordinada, neste caso, uma substantiva objetiva direta, reduzida de infinitivo, complemento do verbo “*sonhar*” da oração principal. Ocorre o mesmo no caso do gerúndio “*escutando*”, em oração subordinada adverbial temporal, indicando ação simultânea à do verbo “*dormir*” da oração principal.

As formas verbais no infinitivo impessoal, predominantes ao longo das duas estrofes, sugerem que os desejos expressos por elas remeteriam de modo genérico a todas as pessoas. Na primeira enumeração, as flores e o nascer do sol são espelhados no amanhecer da esperança, na escuta de *uma única voz*, ilustrando o desejo da paz no início do dia. Na segunda, a expressão “*sem ódios*” envolve o regresso ao lar na luz do sol poente e remete ao desejo de ter nas mãos as folhagens perfumadas das silindras no mais tranquilo dos sons, aquele que permite encerrar o dia ouvindo *uma única voz*, expressão que sugere concordância, acordo, harmonia.

O sol nas flores, na estrofe 1, e na folhagem, na estrofe 2,- configura a alegoria da própria vida que depende da luz e do calor desse astro. Considere-se a aliteração de ‘s’ em vários termos, particularmente em “Sonho” e “Sol”, e assim fica sugerida sonoramente a aproximação entre o sonho e a fonte da vida, o *sol*.

Passo agora ao verso solto: “*É tudo que eu quero*”. Em tom afirmativo, ele se organiza sintaticamente em duas orações: na primeira, o verbo “ser” está conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo; na segunda, o verbo “querer” é empregado na primeira pessoa do singular do mesmo tempo verbal, em contraste com as formas nominais impessoais enumeradas nas duas estrofes. O uso do infinitivo impessoal nas duas estrofes indicaria o desejo da paz generalizada e estável, enquanto o uso do presente do indicativo no verso solto expressa a declaração da vontade dinâmica do criador do poema.

Todos os aspectos do texto apóiam o sentido do poema. A escolha lexical, a coesão e coerência, o contexto, os recursos gramaticais morfológicos e sintáticos. Esses aspectos se combinam e se superpõem, enfatizando a força do desejo de paz: a paz simples de uma vida que começa e termina o dia em harmonia. A harmonia simples e suave dos que estão de bem com a vida. É esse o sonho do poeta e, talvez, também o do(a) leitor(a).

Referências

ASSIS, M. de. Dom Casmurro. In: COUTINHO, A. (Org.). *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1962, volume 1, p. 821-822.

BAKHTIN M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ªed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo, Contexto, 2010.

_____. O linguista libertário. In: *Revista Pesquisa FAPESP*, setembro de 2017, p. 30-35. (Entrevista concedida a Carlos Fioravanti).

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo da constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção texto e linguagem).

JIMENEZ, J. R. A Paz. Trad. Manuel Bandeira. In: BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966, p.464-465.

JOLIBERT, J. et al. *Formando crianças produtoras de textos*. volume II. Tradução: Walkiria M. E. Sttineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MARTINS, N. S. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo, T.A. Queiroz / EDUSP, 1989. (Biblioteca universitária de língua e lingüística v. 8).

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas (SP): Pontes, 1997; Ed. original 1983.

RAMOS, G. *Relatório do prefeito de Palmeira dos Índios*. Entre Livros 17, São Paulo: Ed. Duetto, 1962, p. 58-59.

LEITURA E MODALIZAÇÃO NO ENSINO: ANÁLISE DE ARTIGO DE OPINIÃO

Leonor Werneck dos Santos*

Dennis Castanheira**

Resumo: Neste artigo, discutimos a aplicação do conceito de modalização em um artigo de opinião, refletindo sobre propostas de atividades voltada para alunos de Ensino Médio. Com base em Koch e Elias (2006, 2009), Geraldi (2011 [1997]), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), Santos (2015), dentre outros, faremos uma síntese do estágio atual das pesquisas em leitura e escrita, enfatizando sua interface para o ensino. Da mesma forma, com base em Cabral (2010), Kebrat-Orecchioni (1997[1980]), dentre outros, traçaremos um panorama dos estudos atuais sobre modalização. Esperamos, com essas reflexões, demonstrar como é possível aplicar esse conceito ao ensino de língua portuguesa, exemplificando com a análise de um artigo de opinião.

Palavras-chave: Linguística de Texto. Leitura. Ensino de Língua Portuguesa. Artigo de Opinião. Modalização.

Abstract: In this article, we discuss the application of the concept of modalization in an opinion article, reflecting on proposals of activities aimed at high school students. Based on Koch and Elias (2006, 2009), Geraldi (2011 [1997]), Santos, Cuba Riche and Teixeira (2012), Santos (2015), among others, we will summarize the current state of research in reading and writing, emphasizing its interface to teaching. Similarly, based on Cabral (2010), Kebrat-Orecchioni (1997[1980]), among others, we will give an overview of current studies on modalization. With these reflections, we hope to demonstrate how it is possible to apply this concept to Portuguese language teaching, exemplifying with the analysis of an opinion article.

Keywords: Text Linguistics. Reading. Portuguese Language Teaching. Opinion Article. Modalization.

Introdução

Discutir as dificuldades de leitura e escrita na Educação Básica brasileira tem sido o mote para publicações nas áreas de Pedagogia e Letras, desde a década de 1980. Diversos

*Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, leonorws@yahoo.com.br

** Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, denniscastanheira@gmail.com

autores, de diferentes linhas teóricas, costumam analisar dados de provas nacionais e internacionais que mostram o baixo nível de leitura dos alunos brasileiros, mesmo dos que concluíram o Ensino Médio. Estabelecer metas e discutir currículos mínimos tem sido a decisão dos governantes, mas a possível solução para o problema parece-nos ser a aplicação didática das pesquisas acadêmicas sobre leitura e escrita.

É este o nosso objetivo no presente artigo. Sem pretender dar receitas ou resolver todos os problemas de leitura dos alunos, propomos aqui uma discussão a respeito de um tema muito frequente nas pesquisas em Linguística de Texto e Funcionalismo: modalização. Nosso foco, porém, será fazer um panorama sintético do que vem sendo pesquisado, para nos concentrarmos em propostas de abordagem desse tema em turmas de Ensino Médio, sugerindo atividades de leitura e produção de artigos de opinião.

Partiremos de uma breve reflexão teórica sobre leitura e ensino de língua. Já em relação à modalização, associaremos esse conceito à intersubjetividade, partindo de Cabral (2010) e Kebrat-Orecchioni (1997[1980]), dentre outros. Após esse breve panorama teórico, analisaremos o artigo de opinião “Segurança é a medalha mais almejada”, publicado em 08 de agosto de 2016, no jornal *O Dia Online*, do estado do Rio de Janeiro. A partir desse texto, discutiremos algumas sugestões de atividades envolvendo argumentação e modalização do discurso tendo como base a relação texto e ensino. Dessa forma, buscaremos estabelecer algumas estratégias que possam auxiliar professores no tratamento do tema em sala e, assim, formar leitores e produtores textuais mais conscientes e críticos.

Texto, leitura e ensino

...saber uma língua é saber produzir textos e interpretá-los. (MAGNANI, 1991, p. 55)

Uma das preocupações com relação ao ensino é considerar o aluno um participante ativo no levantamento de hipóteses e na escolha de estratégias de leitura. Na década de 1980, Soares (1988, p. 25) já alertava que “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” – o que destaca a diferença entre decodificar e ler, de fato. Além disso, quando se pensa em ensino de leitura, geralmente ela está atrelada ao ensino de língua portuguesa, e poucos profissionais de outras disciplinas se sentem “professores de leitura” ou “professores de linguagem” (cf. NEVES *et al.*, 2001). Para Silva (2010, p. 76), entretanto, todo professor é professor de linguagem, entendida como

o procedimento de interlocução que se exerce nas práticas sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade. Interagir pela linguagem constitui falar alguma coisa a alguém, de certa forma, num determinado contexto histórico. Pela linguagem é possível manifestar ideias, pensamentos, estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes e influenciar os outros, modificando as representações que fazem da realidade. É na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o indivíduo se apropria do sistema linguístico.

Assim, somente concebendo o texto como algo em constante construção de sentido (KOCH; ELIAS, 2006), o professor consegue formar leitores críticos. A formação do leitor vem preocupando profissionais das mais diversas áreas, como observamos nas pesquisas, na área de matemática, de Ardenghi (2010, p. 2):

Todo professor é professor de linguagem, especialmente da utilizada em sua disciplina e sua atuação é decisiva na formação do leitor autônomo capaz de se posicionar diante do texto e ler nas entrelinhas. Cada área do conhecimento tem textos com termos específicos, uma lógica e um jeito próprios de lidar com a escrita.

A partir da década de 1990, com a publicação, dos PCN de ensino fundamental e médio e, alguns anos depois, das OCN, nos quais há destaque para a abordagem textual integrada a aspectos gramaticais e de estruturação textual, em uma perspectiva interdisciplinar, houve maior ênfase no estímulo à leitura na escola. Porém, por motivos diversos, ainda é grande a defasagem dos alunos brasileiros com relação à qualidade da leitura de gêneros textuais variados – como atestam os resultados de avaliações do porte do PISA, Provinha Brasil etc.

Não basta a alfabetização, a decodificação, para cancelar ao aluno uma leitura proficiente. Não são poucos os alunos que aprendem a ler, chegam ao final do Ensino Médio e sequer conseguem entender uma notícia de jornal. Por isso, atualmente, prefere-se, no lugar de alfabetização, o termo letramento (cf. SOARES, 2003), que inclui, além do aprendizado de aspectos sistemáticos de leitura e escrita, a verdadeira imersão no mundo letrado.

Essa imersão, porém, só ocorre se o aprendiz tem contato com gêneros textuais variados, importantes na interação sociodiscursiva, e percebe não apenas a mensagem dos textos, mas sua intencionalidade, a intertextualidade presente, o contexto etc. Segundo Koch e Elias (2006, p. 11),

o sentido de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos

elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. [grifos das autoras]

Dessa forma, ao ler acionamos um sem-número de informações prévias (cf. KLEIMAN, 2003[1989]; KOCH e ELIAS, 2006; SANTOS, CUBA RICHE e TEIXEIRA, 2012), que incluem conhecimento linguístico (vocabulário, sintaxe da língua, elementos de articulação etc.), interacional (perceber que se trata de uma piada e não de um comunicado oficial, por exemplo), conhecimento da estrutura textual (não se lê uma receita da mesma forma que se lê um romance; um problema de matemática é diferente de uma piada), percepção de intertextualidade (referência a Romeu e Julieta no capítulo final de uma novela), relação texto-contexto (letra de música da época da ditadura militar) etc.

Essas interrelações propiciam “o adentramento crítico dos textos propostos”, que, segundo Silva (1988, p. 4), nem sempre é estimulado na escola. Dessa forma, para o autor, há diferença entre **ledor** do **leitor**:

“ledor”	leitor
não consegue ir além do texto, apenas há a repetição das informações do texto	faz inferências, observa as entrelinhas, percebe as intenções e a estrutura do texto
“mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto. (...) os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça mediação com o social, com o concretamente vivido.”	Há “o adentramento crítico dos textos propostos. (...) existe a posse, apreensão ou compreensão de ideias”

(adaptado de Silva, 1988, p. 4)

Segundo Marcuschi (1996, 2008), as dificuldades de leitura decorrem, em parte, da deficiência de alguns livros didáticos na abordagem textual, percebida nos exercícios de interpretação que nem sempre suscitam uma reflexão dos temas abordados, apenas restringem-se à literalidade. Para o autor, a intenção, ao trabalhar textos variados na escola, deve ser estimular a leitura crítica e participativa, que leve à elaboração de textos coesos e coerentes para, como elemento de interação, cumprirem seu papel de elo entre autor e leitor.

Essa situação vem mudando, desde o final da década de 1990, com as seguidas avaliações bianuais dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental e médio (PNLD-EF), cujos catálogos, distribuídos nas escolas e disponíveis no site do MEC (www.mec.gov.br), incluem resenhas circunstanciadas sobre as obras aprovadas, com

comentários específicos sobre as atividades de leitura (cf. SANTOS, 2009).

Porém, independentemente das atividades de leitura de textos propostas em livros didáticos, o professor em sala de aula pode elaborar atividades outras, mais completas e contextualizadas. Segundo Silva (1992) e Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), o trabalho com o texto pode ser dividido em três etapas: pré-textual, textual, pós-textual. Vamos exemplificar com o gênero textual que propomos para análise, o artigo de opinião. Na etapa pré-textual, enfatizamos a motivação para a leitura, que pode começar, por exemplo, com a análise do título, a leitura de trechos do texto, ou o debate prévio sobre a temática do texto a ser lido. Na etapa textual, analisamos, por exemplo, as estratégias de construção do texto, a linguagem utilizada, a pontuação, a organização em parágrafos, o uso de elementos de articulação, a presença de tese e argumentos etc. Finalmente, na etapa pós-textual, é interessante fazer uma comparação de linguagens, visando à produção de outros textos, que podem ser do mesmo gênero ou não. O artigo de opinião analisado também pode ser uma etapa pré-textual para outra leitura, e assim sucessivamente, criando uma espécie de “rede de textos” interligados pela temática, estilo ou estrutura – o que pode render ótimos desdobramentos de leitura (cf. SANTOS, 2010).

Modalização

Baseado e fundamentado na teoria da enunciação, o conceito de modalização do discurso vincula-se indubitavelmente à noção de (inter)subjetividade, defendida nos estudos linguísticos, sobretudo, por Benveniste (1976), que investigou pronomes de primeira e segunda pessoa e um paradigma específico de alguns verbos para discutir marcas enunciativas no discurso. Diante do posicionamento do enunciador em relação à proposição, marcas (inter)subjetivas são deixadas em seu discurso e, assim, sua presença é assinalada por meio de índices de modalização (verbos, advérbios, orações), tidos como marcas atitudinais, opiniões, intenções, sentimentos e pontos de vista.

Um exemplo pode ser visto no trecho de artigo de opinião a seguir, analisado por Castanheira (2017, p. 72):

Houve **quase** 14 mil amputações e mais de 40 mil fraturas. O que justificaria afrouxar as normas, beneficiando (pra variar) os empresários em detrimento dos trabalhadores? **Infelizmente**, se faz necessário estarmos atentos a iniciativas que vão

contra a vida dos trabalhadores (Retrocesso nas normas de segurança do trabalho – *Jornal O Dia Online*).

Nesse exemplo, podemos observar que há dois índices de modalização – os adverbiais modalizadores “quase” e “infelizmente” – que marcam a atitude do enunciador em relação ao que está sendo discutido: o retrocesso em algumas normas de segurança do trabalho. O uso do elemento “quase” tem função intensificadora, reforçando a alta quantidade de amputações ocorridas. Ao combinar esse elemento com o “mais” em “mais de 40 mil fraturas”, percebemos que as estruturas “quase 14 mil amputações” e “mais de 40 mil fraturas” são juntamente utilizadas para fins argumentativos. Isso fica mais claro com o uso de “infelizmente”, tendo em vista que, após demonstrar a quantidade de casos de amputações e fraturas, a importância de normas de segurança de trabalho é mais evidente, favorecendo o ponto de vista defendido pelo enunciador e seu posicionamento contrário às mudanças propostas.

Cabral (2010) ressalta que é preciso diferenciar modalidade e modalização. A modalidade diz respeito aos estudos da retórica clássica para classificar as proposições em possibilidade/ impossibilidade e necessidade/ contingência. Os enunciados, segundo a autora, podem se encaixar em três tipos de modalidade: epistêmica (ligada ao conhecimento, à crença e ao julgamento em termos de probabilidade, possibilidade e certeza); deontica (relacionada ao dever, à obrigação e à permissão) e alética (refere-se à necessidade). São noções fundamentais da lógica modal, então, a necessidade e a possibilidade diante de um estado de coisas.

Já a modalização, de acordo com Cabral (2010, p. 111) “refere-se à expressão da aproximação ou do distanciamento do locutor diante do conteúdo de seu enunciado, atestando seu grau de adesão”. Koch (2011[1984]) recorre à teoria dos atos de fala, de Austin, para discutir tal conceito. Para a autora, ao produzir um enunciado, o locutor manifesta suas intenções e atitudes por meio de sucessivos atos ilocucionários de modalização, atualizados a partir de diferentes modos de lexicalização oferecidos pela língua.

Portanto, o conceito de modalização do discurso está relacionado, como ressalta Kebrat-Orecchioni (1997[1980]), às marcas dadas pelo sujeito da enunciação ao seu enunciado, ou seja, ao componente que permite avaliar o grau de adesão do enunciador ao que está sendo proferido por ele. A ideia de modalização vincula-se, dessa forma, à aplicação dos conceitos de modalidade à enunciação e ao seu uso em contextos reais de interação.

Além disso, é preciso ressaltar que a modalização é expressa por marcas linguísticas e, por isso, é objeto de pesquisa, sobretudo, dos estudos sobre argumentação, pois a investigação do grau de adesão está vinculada à força argumentativa conferida aos textos e, portanto, ao ato de argumentar. A argumentação, nos estudos sobre modalização, engloba a análise da construção argumentativa dos textos a partir de sua estruturação por meio de uma tese apoiada em argumentos bem fundamentados e estratégias argumentativas conscientes e articuladas, como analisaremos no artigo opinativo do Jornal *O Dia Online*.

Além disso, estudar argumentação e modalização envolve considerar que na língua em uso há sequências argumentativas e não textos completamente argumentativos (cf. KOCH (2011[1984])). Isto é, embora um texto possa ter caráter mais argumentativo do que outro, toda produção oral ou escrita terá outras sequências textuais (narrativas, descritivas, expositivas, injuntivas) que podem, inclusive, constituir uma estratégia argumentativa do enunciador para defesa da tese proposta. Isso significa que descrever um personagem ou narrar um caso antigo de corrupção pode ser uma trama textual para fins persuasivos.

Essa ideia também pode ser relacionada aos postulados da Teoria da Argumentação na Língua ou Semântica Argumentativa. Ducrot (1981; 1987), precursor da perspectiva, postula que a argumentação está na língua e que há alguns elementos que colaboram para a construção dos sentidos, orientando argumentativamente os textos, demonstrando sua força argumentativa e desempenhando o papel de operadores.

Segundo Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat (2013, p. 45, grifos das autoras), são operadores argumentativos:

- (1) morfemas que introduzem o argumento mais forte de uma escala de argumentos que apontam para a mesma conclusão – *até, inclusive, nem mesmo etc.*;
- (2) morfemas que introduzem uma conclusão (tese) relacionada a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *portanto, logo, então etc.*;
- (3) morfemas que introduzem uma justificativa ou explicação relacionada ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois etc.*, entre outros tipos.

O estudo de operadores argumentativos à luz da Linguística do Texto é explorado em Santos (2003) sob o rótulo de “articuladores textuais”. Em sua investigação, a autora analisa, dentre outros, os usos do elemento “mas”, demonstrando seu caráter multifuncional a partir de uma amostra composta por livros de literatura infantil e juvenil. Santos (2003) estabelece um variado grupo de funções (contraste, ressalva, mudança de condução na narrativa, etc.) que esse elemento pode desempenhar em contextos reais de uso, ressaltando, ainda, sua

combinação com outros articuladores textuais: “e”, “ai” e “então”.

Para Ducrot, outros elementos, como advérbios e preposições, também marcam as intenções argumentativas do enunciador. A esse respeito, estudos posteriores, como Campos e Torquato (2013), defendem a ideia de uma articulação textual argumentativa, expandindo a questão e considerando, além dos operadores argumentativos, outros elementos relevantes para a argumentação como os adverbiais modalizadores, por exemplo. Castanheira (2017), partindo dos postulados desses autores, analisa as funções textuais desses elementos na construção de artigos opinativos, demonstrando que eles atuam como construtores desse gênero a partir da aliança com outras pistas textuais de caráter mais subjetivo. Já Castanheira e Cezario (inédito) defendem que esses elementos apresentam diferentes graus de subjetividade e que seu uso em artigos de opinião está ligado a efeitos de sentido relacionados ao grau de engajamento do enunciador em relação à proposição e a estratégias argumentativas, apresentando alguns exemplos que esclarecem seus postulados, como o destacado a seguir:

Dornelles, além de preparado como economista e professor, alto funcionário de carreira do Ministério da Fazenda, é político nato, tendo exercido muito jovem a função de secretário particular do primeiro-ministro, seu tio Tancredo Neves. Seu pai, general Mozart Dornelles, fez carreira militar e de gestor público respeitado. O tio Ernesto, também militar, foi governador e senador pelo Rio Grande do Sul. Não poderia ter tido melhor escola e melhores mestres. Exemplo, infelizmente, raro na política, tem sido de extrema correção com o governador licenciado, mostrando na postura discreta, mas firme, ao enfrentar a tormenta, a grandeza do homem público e da figura humana (O grito do Rio – Jornal *O Globo* Online).

A partir desse exemplo, os autores defendem que o uso do adverbial “infelizmente” marca o posicionamento do enunciador em relação à postura dos políticos brasileiros, lamentando que poucos políticos tenham o preparo e as atitudes do vice-governador Francisco Dornelles: segundo ele, homem grandioso na política e na vida. O modalizador reforça subjetivamente o discurso do enunciador, mas é ancorado em outras pistas textuais como os adjetivos “raro”, “extrema”, “discreta” e “firme”, que colaboram na construção de sua argumentação, construindo uma cadeia argumentativa mais sólida, que engloba aspectos profissionais e pessoais. Dessa forma, a imagem de Dornelles, que já vinha sendo construída ao longo do texto como um homem bem preparado (“economista”, “professor”, “alto funcionário do ministério da fazenda”) e talentoso (“político nato”), passa a ser defendida e construída com mais clareza a partir do articulador argumentativo “infelizmente”.

Já Castilho e Castilho (1992) defendem que os adverbiais modalizadores podem ser

observados em relação à forma (posição na oração) e à função (valores semânticos, tipos de modalização). Para os autores, esses elementos apresentam posicionamento maleável morfossintaticamente e englobam semânticas diversificadas, podendo apresentar distintos valores a depender do contexto. Esses sentidos são denominados pelos autores como prototípico, paragógico e complexo, englobando casos em que esses elementos da modalização podem apresentar seu valor típico ou assumir novos sentidos.

Castilho e Castilho (1992) defendem, ainda, que há três tipos de modalização: epistêmica, deôntica e afetiva. A primeira expressa uma avaliação sobre as condições de verdade da proposição englobando os modalizadores asseverativos (quando o enunciador considera verdadeiro o conteúdo apresentado: “obviamente”, “inegavelmente”), quase-asseverativos (quando o conteúdo é considerado quase verdadeiro: “talvez”, “possivelmente”) e delimitadores (quando estabelece limite dentro do conteúdo veiculado: “geograficamente”, “historicamente”). Já a segunda expressa a obrigatoriedade de ocorrência de um estado de coisas: “necessariamente”, “obrigatoriamente”. A terceira, por outro lado, expressa as reações do enunciador em relação à proposição: “infelizmente”, “surpreendentemente”.

Além dos adverbiais modalizadores, há outras marcas enunciativas estruturadas por diferentes estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas na língua, como verbos e orações, que também colaboram no processo discursivo da modalização. Steffler (2013), por exemplo, discute o uso de verbos modais – como “querer”, “poder”, “ter que”, “ter de”, “dever”. O autor defende que esses elementos devem ser analisados a partir de alguns traços funcionais, dentre os quais: intensidade, controle, valor e escopo da modalização, corroborando a ideia de que a modalização é um processo discursivo que envolve aspectos essencialmente funcionais.

Além disso, a modalização pode ser observada a partir de outros recursos. Pauliukonis (2003), por exemplo, investiga casos de modalização autonímica, mapeando os recursos utilizados por autores de textos midiáticos diversos (notícias, reportagens, artigos de opinião) que demonstram seu posicionamento no texto. De acordo com a autora, a modalização autonímica envolve os comentários do enunciador acerca do que está sendo enunciado e engloba categoriais linguísticas e recursos tipográficos como o uso de aspas, itálico e parênteses.

Um exemplo pode ser visto na manchete “‘QI’ ainda é a chave do emprego” (*Jornal do Brasil*, 08/04/2002), em cuja análise Pauliukonis (2003) defende que a modalização

autonímica pode envolver a categoria de não coincidência entre palavras e coisas. Sob esse ponto de vista, o uso do recurso das aspas serve para indicar que “QI” representa a expressão popular “quem indica”, estratégia do enunciador para marcar ironicamente a contratação de funcionários por empresas privadas.

A relevância do estudo da modalização do discurso para o ensino envolve, portanto, a ligação com a argumentação e a união das práticas de linguagem. Como um fenômeno linguístico-discursivo, a modalização engloba a relação entre a análise de pistas textuais e o ensino de leitura e produção de textos. Além disso, ao envolver categorias gramaticais em sua realização (orações, verbos, adverbiais), é um importante instrumento para a prática de análise linguística, que enfoca o ensino a partir de seus efeitos de sentido. Demonstrar que a modalização e, naturalmente, os índices modalizadores, está relacionada a efeitos de subjetividade e valores semânticos diversos, implica ensinar língua em perspectiva textual.

Sob esse viés, Castanheira (2017) analisa como algumas coleções de livros didáticos abordam o ensino de adverbiais modalizadores. O autor, em perspectiva funcional e textual, demonstra que a maior parte dos manuais focaliza a subjetividade desses elementos, mas não os relaciona com os relaciona com leitura e produção de textos. Se, por um lado, os livros defendem a relevância dos modalizadores para a construção de artigos de opinião, por exemplo, por outro, não apresentam, nos capítulos que envolvem esse gênero textual, elementos modalizadores, demonstrando incoerência desses manuais.

Diante desses resultados, percebemos que é preciso sugerir atividades que demonstrem, de forma mais clara, como relacionar esse tema à argumentação e ao ensino de leitura e produção de textos. Os trabalhos já efetuados geralmente apresentam reflexões mais genéricas, ressaltando a relevância do tema, mas sem demonstrar, de fato, como estabelecer uma “ponte” para o ensino. Trabalhar a modalização em sala envolve, por um lado, utilizar a proposta de Travaglia (1996) de entrada via efeitos de sentido, tendo em vista que partimos do discurso para chegar à forma e, por outro, uma conscientização dos alunos de quais elementos estão envolvidos nesse processo, gerando, posteriormente, produções textuais mais conscientes.

Sugestões de atividades

Ao longo desta seção, apresentaremos algumas sugestões de atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, a partir de um artigo de opinião publicado em 2016 no jornal *O Dia Online*. Para elaborá-las, pautamo-nos em trabalhos anteriores, como Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), Koch e Elias (2016) e Santos (2016). Ao longo dessas propostas, destinadas a alunos de Ensino Médio, articulamos as três práticas de linguagem defendidas por Geraldini (2011 [1997]) e presentes nos PCN e nas OCN de Língua Portuguesa: leitura, análise linguística e produção textual (BRASIL, 1998, 2006). Destacamos, ainda, que nosso objetivo não é elaborar exercícios prontos, mas sugerir atividades que possam ser utilizadas na elaboração de enunciados a partir de aspectos relevantes para a leitura crítica de um artigo de opinião.

Primeiramente, apresentaremos o texto que utilizaremos e, posteriormente, explicaremos como podem ser trabalhados aspectos mais gerais em relação aos artigos de opinião como gênero, à importância do suporte, etc. Além disso, destacaremos como articular os elementos linguísticos a partir de seus efeitos de sentido com atividades de leitura. Por fim, apresentaremos uma sugestão de proposta de produção textual. Ressaltamos que não temos como objetivo esgotar as possibilidades de análise do texto em destaque, mas estabelecer algumas possíveis abordagens do tema.

Segurança é a medalha mais almejada

Um planejamento integrado, contando com o setor de inteligência de cada instituição, certamente trará bons frutos

Com o início das competições, o clima olímpico pouco a pouco envolve a todos. E mesmo os mais avessos ao esporte, inevitavelmente, são atingidos pelas mudanças na rotina, desde as alterações no trânsito, passando pelos turistas, até o aparato de segurança, com soldados fortemente armados nas ruas da cidade. Um clima que, inicialmente, até representaria tranquilidade; porém, essa sensação é parcial. Se por um lado há, sim, maior segurança, por outro ela se concentra em determinadas áreas, ficando outras vulneráveis a ações de bandidos.

O esquema envolvendo mais de 80 mil agentes de segurança, segundo o Ministério da Justiça, entre polícias Militar, Civil, Federal e Forças Armadas, nos traz reflexões e até discussões que merecem permanecer após os Jogos. A primeira é que a integração é um caminho a ser considerado. Um planejamento integrado, contando com o setor de inteligência de cada instituição, certamente trará bons frutos não só para o Rio, mas para todas as capitais brasileiras.

Discute-se isso, pelo menos, há mais de 40 anos, mas já passou da hora de, efetivamente, isso sair do campo das ideias e ir para a prática. Não adianta ficar apagando incêndio e priorizando ações pontuais para garantir a realização de eventos. Mesmo porque a Olimpíada é o último dessa sequência que iniciou com o Pan de 2007, depois com a Jornada Mundial da Juventude, em 2013, e a Copa do Mundo. Vai demorar para organizarmos algo com essa dimensão. No entanto, a violência continua crescendo.

Autoridades já solicitaram a permanência da Força Nacional até as eleições municipais, em outubro, mas isso é pouco e se apresenta como uma medida paliativa e não como uma estratégia objetiva para amenizar a violência e combater o crime organizado.

Segurança não é algo simples, exemplo disso é que, mesmo com todo esse aparato para os Jogos, vergonhosamente ocorreu um arrastão no Flamengo, a poucos metros da sede do governo. Uma ousadia que nos sinaliza o ponto a que chegamos e nos preocupa quanto ao que está por vir se não tomarmos sérias providências.

Nesse momento em que o mundo olha para o Brasil e para o Rio por conta de recordes e ouro olímpico, devemos deixar claro que a medalha que mais almejamos é a da segurança.

Fonte: Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/opiniao/2016-08-08/marcos-espinola-seguranca-e-a-medalha-mais-almejada.html>>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

A partir deste artigo opinativo, podemos, primeiramente, efetuar algumas atividades pré-textuais. Como atividade motivadora, sugerimos trabalhar inicialmente com o título do artigo – “Segurança é a medalha mais almejada”. Esse título se insere num contexto mais amplo, ligado a aspectos específicos do Rio de Janeiro na época da publicação, em que a cidade foi sede dos jogos Olímpicos e também passava por um constante problema de segurança pública. Algumas perguntas motivadoras poderiam envolver: (1) a relevância de um jornal do Rio de Janeiro destacar problemas de segurança pública na cidade em meio aos jogos Olímpicos; (2) os possíveis impactos que esse título poderia ter em seus leitores; (3) os efeitos de sentido (coerência, por exemplo) causados pela publicação deste texto em um jornal carioca. A partir desses destaques, o professor trabalharia, sobretudo, a prática de leitura com conceitos como texto, contexto e coerência, observando a relevância do contexto em que o texto se insere para sua publicação.

Ainda focalizando a prática de leitura, podemos destacar o papel argumentativo do título e a construção da tese e dos argumentos ao longo do texto. Os artigos opinativos são textos com teor mais argumentativo e, por isso, um percurso de leitura relevante em sala de aula é a identificação da tese do artigo de opinião (que aparece no final do primeiro parágrafo, diluída nas duas últimas frases) e dos argumentos encontrados e desenvolvidos ao longo do texto. Este trabalho pode ser feito oralmente ou com destaque, no próprio texto, de trechos que contenham a tese e os argumentos apresentados.

Partindo dessa atividade, podemos focar na estrutura argumentativa do artigo em destaque. No primeiro parágrafo, que corresponde à introdução, é apresentado um cenário de segurança na cidade, atípico na cidade carioca, no entanto, logo após, é colocado o articulador “porém” para que seja apresentada a relativização da suposta tranquilidade mostrada no artigo – construindo a tese a ser defendida ao longo do texto. No segundo parágrafo começa o desenvolvimento, onde é apresentada uma quantidade bastante significativa – mais de 80 mil pessoas – como contingente de agentes de segurança que estarão envolvidos nas Olimpíadas e

é apresentada a necessidade de integração entre as ações das instituições envolvidas. No terceiro parágrafo, o enunciador destaca que a discussão a respeito da necessidade de integração de forças para solucionar questões de segurança já é muito antiga, durando mais de 40 anos, mas ainda não é colocada em prática no dia a dia da população. Há o destaque, ainda, para o fato de as Olimpíadas serem o último evento de grande porte a ser recebido pelo país – ou seja, subentende-se que o que não foi feito até então tende a não ser mais solucionado. Nos dois parágrafos seguintes, é feita uma exemplificação, destacando que até em eleições e jogos de futebol há dificuldades na manutenção da segurança pública. Por fim, a conclusão presente no último parágrafo constitui-se de uma frase de efeito, que se articula ao título.

A estrutura argumentativa pode ser sistematizada em sala, destacando sua relevância em um artigo de opinião, devido ao seu objetivo e à sua temática, que colaboram na constituição do gênero. Além disso, pode-se associar o que constitui o gênero artigo de opinião ao contexto de publicação, considerando aspectos como público-alvo e suporte. Outro elemento essencial na configuração do gênero é o estilo, que pode ser estudado, por exemplo, por meio de elementos linguísticos como encapsulamentos e articuladores argumentativos. Dessa forma, ao trabalhar as estratégias argumentativas do texto em destaque, haverá uma união entre as práticas de leitura e análise linguística defendidas por Geraldi (2011 [1997]).

Essa interação fica mais clara ao discutirmos a modalização do discurso. No início do texto, o modalizador “inevitavelmente” é utilizado em “E mesmo os mais avessos ao esporte inevitavelmente são atingidos pelas mudanças na rotina (...)”. Nesse trecho, percebemos que essa pista textual é parte da construção argumentativa do enunciador ao destacar que, mesmo pessoas que não estejam ligadas aos esportes ou não queiram assistir aos jogos, terão sua vida alterada pelas Olimpíadas, o que torna esse assunto necessário para discussão de todos os cidadãos cariocas. Assim, o que será discutido e defendido ao longo do texto ganha dimensões maiores. É importante ressaltar que, embora esse elemento seja uma marca de subjetividade, ou seja, uma pista do posicionamento do enunciador, não necessariamente a maior parte dos leitores conseguirá chegar a esse nível de leitura (cf. MARCUSCHI, 1996). Isso ocorre pois alguns desses leitores podem não perceber que essa marca representa uma pista opinativa mais explícita do enunciador em relação às mudanças provocadas pelos jogos.

Outro modalizador utilizado é o advérbio “certamente”, que aparece no subtítulo, pista textual é importante para a construção argumentativa do texto. Se, por um lado, o enunciador

critica, no primeiro parágrafo do texto, o suposto clima de segurança, por outro, defende que a integração de forças é o caminho para melhoria na segurança pública. Para isso, ele defende que é necessário um planejamento integrado, marcando seu posicionamento com o modalizador “certamente”.

Outra pista modalizadora é o elemento “efetivamente” (3o parágrafo), que está relacionado à dualidade construída ao longo do texto entre o que é teoricamente debatido e o que é feito na prática para combate aos problemas de segurança pública no Rio de Janeiro. Esse elemento colabora para a construção das ideias, defendidas pelo enunciador ao longo de todo o texto, de que há problemas sérios a serem solucionados que não são resolvidos pelas autoridades competentes.

Para trabalhar o uso desses elementos em sala de aula, podemos partir do agrupamento a partir de efeitos de sentido (cf. TRAVAGLIA, 1996), unindo-os no plano da função, ou seja, a partir dos aspectos pragmáticos: modalizar o discurso, construir argumentativamente o texto, marcar o posicionamento do enunciador, etc. No entanto, também é preciso destacar que esses elementos apresentam diferentes graus de posicionamento (CASTANHEIRA, 2017; CASTANHEIRA; CEZARIO, inédito), o que demonstra que sua escolha não é aleatória, é motivada e serve a propósitos comunicativos específicos.

Em relação à prática de produção textual, seria necessário trabalhar outros textos para que os alunos percebessem a sistematicidade na caracterização do gênero artigo de opinião. No entanto, caso seja efetuado um trabalho continuado, podem ser solicitadas produções textuais de novos artigos de opinião acerca de um tema polêmico, definindo onde esse texto será publicado (um blog da escola, por exemplo), quais as características desse suporte, a que público estaria destinado. Também seria necessário destacar, na busca da sistematicidade do trabalho pedagógico, quais elementos linguísticos constroem esse texto e colaboram para a argumentação.

Assim, acreditamos ser possível relacionar a perspectiva texto e ensino e o tema da modalização do discurso, conforme indicamos no Quadro 1:

Prática de linguagem	O que considerar?	Quais estratégias utilizar?
leitura		analisar o título; destacar a relevância das estratégias argumentativas para construção da tese

		defendida pelo texto.
análise linguística	contexto de publicação; papel do veículo, do gênero e do suporte.	destacar o uso de estratégias argumentativas com pistas textuais, de forma mais ampla; destacar a relação entre os modalizadores e a construção argumentativa do texto; destacar a relação entre os modalizadores e a construção subjetiva do texto.
produção textual		trabalhar alguns textos do mesmo gênero e do mesmo suporte para observação mais sistemática das características desses textos; utilizar os elementos linguísticos como estratégias conscientes de produção de textos; construir textos argumentativos com tese e argumentos.

Quadro 1: Estratégias para o ensino

Deixamos claro que não temos como objetivo esgotar as possibilidades analíticas e práticas em relação ao texto destacado. É preciso, em sala, trabalhar com mais textos, recorrendo, ainda, a outros autores que pesquisam texto, ensino e modalização, como Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), Campos e Torquato (2013), Koch e Elias (2016) e Santos (2016), dentre outros.

Considerações finais

Formar leitores críticos é tarefa complexa e não se esgota com a abordagem de um aspecto, como modalização. Porém, a análise dos efeitos de sentido criados pelo uso de modalizadores colabora para a compreensão da intencionalidade do texto, das marcas de subjetividade, das estratégias engendradas na enunciação. E essa análise pode ser efetivada na escola, adaptada às especificidades da disciplina, aos objetivos do professor e ao conteúdo a ser trabalhado. Esperamos, com este artigo, ter colaborado com a reflexão a respeito da modalização em artigos de opinião, em sala de aula.

Referências

ARDENGI, M. Estratégias de leitura aplicadas à linguagem matemática: uma proposta metodológica. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1467-8.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2010.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (PCNEF). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. v.1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 27/09/2017.

CABRAL, A. L. T. *A força das palavras*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAMPOS, C.; TORQUATO, C. P. Articulação. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Org.). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 124-144.

CASTANHEIRA, D. *Uso de adverbiais modalizadores e sua abordagem em livros didáticos de ensino médio: reflexões e propostas de atividades*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CASTANHEIRA, D.; CEZARIO, M. M. Subjetividade no uso de adverbiais modalizadores em artigos de opinião. [inédito]

CASTILHO, A.; CASTILHO, C. M. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.) *Gramática do português falado: volume II – níveis de análise linguística*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p 199-247.

DUCROT, O. *Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.

_____. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011 [1997].

GOUVÊA, L. H. M.; PAULIUKONIS, M. A. L.; MONNERAT, R. S. M. Modalização em textos midiáticos: estratégias de construção de sentido. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, v. 13, p. 41-61, 2013.

KEBRAT-ORECHONI, C. *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial, 1997 [1980].

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003[1989].

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1984].

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; _____. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MAGNANI, M. A. C. A prática de leitura do professor brasileiro: análise e perspectiva. In: COLE, 8, Campinas, 1991. *Anais...*, Campinas: UNICAMP, 1991. p. 55.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação. *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, I. C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 4. ed. Porto Alegre: EDUEFRGS, 2001.

PAULIUKONIS, M. A. L. Marcas discursivas do enunciador midiático: casos de modalização autonímica. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 38-51.

SANTOS, L.W. dos. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil (e, mas, aí, então)*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANTOS, L. W. dos. Revel na escola: referenciação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 13, p. 1-8, 2015.

SANTOS, L. W. dos (org.). *Atividades com textos para ensino fundamental e médio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. [e-book disponível em <<http://leonorwerneck.wixsite.com/leonor/e-books>>]

SANTOS, L. W. dos; CUBA RICHE, R. M.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, L. W. dos. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente. In: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 5, Caxias do Sul, 2009.

Anais..., Caxias do Sul: UCS, 2009. 1 CD-ROM.

SILVA, E. T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, M. da. *Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (Cadernos Didáticos, 3).

SILVA, S. A. C. da. Avaliações institucionais e formação de leitores leitura: linguagem em descoberta. Disponível em: <http://www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/eventos_2008_guaruja.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2010.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. (Org). *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

SOARES, M. B. *Letramento, um tema em 3 gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STEFFLER, A. *Os verbos modais do português sob uma perspectiva de traços funcionais*. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Maringá: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

REFLEXOS DA COMPREENSÃO DE FATORES MULTIMODAIS NA ESCRITA ESCOLAR

Mônica Magalhães Cavalcante*
Suelene Silva Oliveira*

Resumo: O propósito desse trabalho é analisar o nível de compreensão que alunos do 9º ano do ensino fundamental tiveram ao assistirem ao curta-metragem *Vida Maria*, de Márcio Ramos, e os fatores multissemióticos que reconheceram, ainda que intuitivamente, para a recategorização dos referentes. Para isso, coletamos respostas de entrevistas feitas a esses alunos, cujos depoimentos compuseram nosso *corpus*. Em nosso estudo, assumimos os pressupostos fundamentais da Gramática do *Design Visual* (GDV), postulados por Kress e van Leeuwen (2006), no âmbito da Semiótica Social. Além disso, demonstramos os efeitos de sentido obtidos, no texto verbo-audiovisual, com o uso de diferentes formas de introdução de referentes (SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2014). Constatamos que os significados foram produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e reproduzidos através de uma série de modos comunicativos e representacionais – cores, olhares, imagem, por exemplo –, e não somente através da linguagem escrita ou falada. Os modos semióticos são, portanto, moldados através dos seus usos culturais, históricos, cujos significados são sociais, isto é, constituídos pelas normas e regras operadas pelas condições de produção do signo.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Aspectos Multimodais. Produção de Texto.

Abstract: The aim of this work is to analyze the level of comprehension that students of the 9th grade of elementary school had to watch the short films had after/ while watching the short film *Vida Maria*, by *Márcio Ramos*, and the multisemiotic factors that recognized, even if intuitively, for the recategorization of referents. For this, we collect the answers from interviews made to these students, whose answers composed our *corpus*. In our study, we assume the fundamental assumptions of the Visual Design Grammar (GDV), postulated by Kress and van Leeuwen (2006), in the scope of Social Semiotics. In addition, we demonstrate the effects of sense obtained in verbal-audiovisual text using different ways of introducing referents (SILVA, 2013 and OLIVEIRA, 2014). We find that meanings were produced, distributed, received, interpreted and reproduced through a series of communicative and representational modes - colors, looks, image, for example - and not only through written or spoken language. Semiotic modes are thus shaped by their cultural, historical uses, whose meanings are social, that is, constituted by the norms and rules operated by the conditions of the production of the sign. Semiotic modes are, thus, shaped by their cultural, historical uses, whose meanings are social, that is, constituted by the norms and rules operated by the conditions of the production of the sign.

* Universidade Federal do Ceará. Departamento de Letras Vernáculas. Centro de Humanidades. UFC. Fortaleza, Ceará, Brasil. monicamc02@gmail.com

* Universidade Estadual do Ceará. Curso de Letras. Centro de Humanidades. UECE. Fortaleza, Ceará, Brasil. sueleneoliveira@gmail.com

Keywords: Reading Comprehension. Multimodal Aspects. Text Production.

Introdução

Com o advento dos recursos tecnológicos, ocorreram muitas mudanças nas práticas discursivas, e as aulas de língua portuguesa dos cursos fundamental e médio não poderiam passar ao largo dessa realidade. As novas formas de transmitir mensagens, verbais ou não verbais, promovendo a elaboração de novas linguagens cada vez mais multimodais, vêm resultando em novos hábitos de leitura e de escrita. Uma prova disso é a forma como imagem, som e movimento se tornaram prática corrente em sala de aula.

Essas transformações estão produzindo efeitos nas formas e características dos textos, cujos traços multissemióticos, verbal (oral e escrito), visual, sonoro, gestual (sobretudo nas modalidades hipertextuais) têm conquistado o olhar de professores e pesquisadores de diferentes áreas do saber. Em consequência disso, o texto com modo apenas verbal tem deixado de ser a forma de comunicação central e dotada de prestígio. É um pressuposto da Semiótica Social, como em Kress e van Leeuwen (2006), que a construção de qualquer signo é motivada por interesses posicionados num contexto social. É necessário, pois, que a escola invista em análises que reconheçam a devida importância desses aspectos multimodais e sócio-históricos, buscando explicações para a maneira como as diferentes semioses compõem, juntas, os sentidos do texto e verificando também como os dados socioculturais se integram à linguagem verbal.

Essas constatações nos levam a entender por que essa dinâmica textual vem desafiando e redirecionando as pesquisas da Linguística Textual (LT) para a consideração de aspectos multimodais. O objetivo deste capítulo é reverter esse olhar, agora, para a produção textual. Esse desafio, no entanto, é ainda complicado, tendo em vista que os exames de acesso às universidades e a alguns concursos exigem, corriqueiramente, o padrão de “texto dissertativo-argumentativo”, com linguagem especificamente escrita. Se as questões de compreensão textual já comportam a análise da modalidade verbo-visual em textos de gêneros variados, essa preocupação ainda não chegou às atividades de redação, embora esteja presente nos textos motivadores para as redações escolares.

Este capítulo está dividido em duas etapas: na primeira, advogamos em favor da ideia de que ampliar os horizontes de compreensão leitora é fundamental para reduzir a incidência de fuga ao tema nas práticas de redação escolar; na segunda, demonstramos os efeitos de sentido obtidos, em texto verbo-audiovisual, com o uso de diferentes formas de introdução de referentes.

A intrínseca relação entre leitura e escrita em sala de aula

Como aponta Callow (2005, p. 18), estamos em plena era da cultura do visual e, portanto, “é preciso aprender a, no mínimo, ler, analisar e posicionar-se com relação à produção e ao consumo de textos visuais, à semelhança do que fazemos com relação aos textos lineares tradicionais”. O paradigma contemporâneo, que tem nas imagens (fotografias, gráficos, sinais, mapas, placas de endereçamento, códigos postais, informações meteorológicas, tabelas nutricionais em rótulos) uma expansão dos padrões textuais utilizados nos materiais didáticos, impõe a inclusão de critérios de abordagem das diferentes linguagens no currículo escolar.

Nas atividades de produção textual das escolas, é recorrente o uso de textos motivadores para servirem de fertilizantes aos alunos no momento de gerarem seus textos. Tal procedimento pressupõe que o leitor, antes de desenvolver sua produção, tenha habilidade de entendê-los eficazmente, ou seja, de saber compreender, analisar, avaliar e modificar situações nele presentes; inferir suas intenções, levantar hipóteses e produzir conclusões acerca do que foi “dito nas entrelinhas”, mesmo quando tais textos se apresentam na forma de gráficos, símbolos e ícones variados.

Conforme Bentes (2004, p. 21), em virtude dessa prática recorrente nas séries dos cursos fundamental e médio, há uma “necessidade de se educar as pessoas para o contato com as informações veiculadas pelas diversas tecnologias audiovisuais”: “as mídias precisam ser lidas, decodificadas. É preciso unir a preocupação com as letras ao ensino do audiovisual para que se criem novas estruturas educacionais”. Em outras palavras, é necessário que os professores ampliem o alcance do conceito de letramento (SOARES, 2003). Como diz Bentes, os textos praticados nas escolas são cada vez mais multissemióticos; uma vez que os textos não se bastam por sua organização formal, precisamos atentar para os envolvimentos

contextuais; “relações sociais são criadas entre os elementos participantes do texto e de seu contexto” (BENTES, 2004, p. 21).

Tais aspectos apresentados pela autora, há muito, estão contemplados nos próprios documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1998, p. 7-8), quando, dentre os objetivos do ensino fundamental, estabelecem os de:

- utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais e culturais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

A inserção do multissemiótico no contexto desse novo letramento vem se dando mais ostensivamente em virtude das crescentes provocações que a tecnologia da informação proporciona. Neste trabalho, reivindicamos que a atenção dos professores de compreensão e produção textual recaia sobre os modos distintos de apresentar e de retomar os referentes na superfície textual. Em qualquer interação de que participemos (oral, escrita, hipertextual e multissemiótica), estamos sempre (re)elaborando os “objetos” da realidade e os referentes do texto. Podemos, então, dizer que nós sempre estamos envolvidos em um trabalho ativo de (re)elaboração/(re)interpretação de referentes, conduzido por um plano argumentativo do locutor. Compreender e produzir textos envolve, obrigatoriamente, a articulação de referentes em relação aos tópicos e subtópicos abordados. Buscar a coerência de um texto que se interpreta ou que se cria é mobilizar referentes, em introduções e retomadas anafóricas responsáveis pela evolução dos objetos de discurso na progressão temática. Um mesmo referente sofre, pois, inúmeras transformações no decorrer do texto, por isso a recategorização é algo tão inerente ao processo referencial que, estando ou não explicitada na superfície do texto, ela sempre acontece e é perceptível por diversos indícios, inclusive os multimodais.

Em textos multissemióticos, alguns referentes podem ser engatilhados pela imagem, outras vezes por uma expressão referencial e, outras vezes, por formas não referenciais e por certas pistas na imagem que levam à construção de um dado referente. Nada assegura que o leitor de um texto verbo-visual, por exemplo, identifique o objeto de discurso primeiro pelo

aspecto verbal, ou primeiro pelo aspecto visual. Cada um processa os referentes a seu modo, de acordo com o que, naquele momento da interação, parecer-lhe mais saliente, por razões várias. Por isso, é fundamental levar à sala de aula o conhecimento de que é possível lidar com a multimodalidade, reconhecendo o significado dos traços que a compõem. Atividades de compreensão e de produção de textos multissemióticos requerem, a nosso ver, uma certa consciência metalinguística de como os recursos multimodais se inter-relacionam e se integram aos valores sociais para significar.

Em nosso estudo, assumimos os pressupostos fundamentais da Gramática do *Design* Visual (GDV), postulados por Kress e van Leeuwen (2006), no âmbito da Semiótica Social. Evidentemente que uma descrição linguística não pode acomodar-se por inteiro, sem as devidas seleções e adaptações, aos objetivos dos ensinamentos fundamental e médio. Se essa transposição seria complexa para as aulas de compreensão textual, mais inusitada ainda seria para as aulas de redação.

Alguns estudos já propuseram que se levasse à escola a consideração do texto como uma instância multimodal; a grande maioria enfatiza a relação da escritura com a oralidade, como em Gomes-Santos (2003), Marcuschi (1986; 1994), Koch (1992) e Oliveira (2013). O propósito desses trabalhos é propor atividades de retextualização de uma modalidade para outra, ou de um gênero discursivo para outro dentro da modalidade falada da língua. Outros estudos, como o de Ramos (2009), ocuparam-se da descrição visual de gêneros com a linguagem dos quadrinhos, especialmente charges, cartuns e tiras; e outros têm se proposto tratar da multimodalidade na caracterização de gêneros do discurso, como o de Dionísio, Machado e Bezerra (2011).

Embora os autores ainda não apresentem uma sequência metodológica para o ensino, as caracterizações propostas por essas pesquisas oferecem elementos úteis à exploração das multissemioses em atividades de leitura e de escrita, simultaneamente, como mostraremos no item seguinte.

Muitas vezes, os alunos desenvolvem mal seus textos, tangenciam a temática proposta em sala de aula, ou até mesmo fogem ao tema por não compreenderem bem os subtópicos articulados ao tópico central dos textos motivadores. Cumpre respeitar o fato de que a interpretação pode se dar em níveis diferenciados, como sugere Marcuschi (2008) ao

tratar de diferentes horizontes de compreensão leitora. Para o autor, há cinco horizontes (ou perspectivas) que ocorrem no processo de entendimento e refletem diversificadas formas de interação entre o locutor, o interlocutor e o texto. Por isso, permitem ao professor, ao avaliar os níveis de compreensão dos alunos, estimulá-los a atentar para pistas contextuais que passaram despercebidas para eles e, a partir daí, solicitar exercícios de escrita sobre as possíveis inferências.

Segundo Marcuschi, há *falta de horizonte* (cópia) quando o leitor apenas repete algo que foi lido, pois o texto é visto como se contivesse apenas informações objetivas. Nessa situação, há mais passividade por parte do leitor, que se contenta em localizar e transcrever o que foi mencionado na superfície textual. Quando o aluno é instado a escrever sobre os sentidos do texto motivador, ele repete o que vê explicitado nas semioses da superfície textual. Vejamos como isso seria passível de acontecer com a charge abaixo:

(1)



Fonte: Disponível em: <<http://www.cambito.com.br>>. Acesso em 23 mar. 2012

Ao propor a análise da temática central abordada pelo chargista, por exemplo, alguns alunos podem se limitar a dizer que “entra e sai governo e todos ficam impunes”, referindo-se ao conteúdo manifestado verbalmente na parte superior da charge. Esse entendimento se atém à mera reprodução escrita de apenas um comentário encabeçando o texto. Por esse aspecto, a compreensão se configura no primeiro horizonte (cópia, transcrição) descrito por Marcuschi (2008) e, de certo modo, corresponde a uma das situações a que Koch e Elias (2006) denominam de nível literal – aquele que está visível na superfície textual.

A diferença entre a falta de horizonte e o nível de *horizonte mínimo* reside na participação cooperativa diminuta do leitor nesse caso. Quando o professor pede que ele retextualize, em um pequeno texto escrito, o que abstraiu da leitura, ele apenas parafraseia os dados explícitos, realizando inferências elementares.

Alguns leitores, por exemplo, podem afirmar que a charge fala da fome que assola nosso país, levando em consideração a frase “Como reclamar da fome se sobra pizza?”, e a semiose plástica da imagem da pizza centralizada na bandeira brasileira. Segundo Pietroforte (2008), a semiótica plástica opera com três categorias: cromáticas, eidéticas e topológicas. As cromáticas se referem às manifestações por meio da cor, incluindo também oposição de valor (claro x escuro); de tonalidade (quente x frio) e de luminosidade (brilhante x opaco). As eidéticas referem-se às manifestações por meio da forma (reto x curvo; regular x arredondado). As topológicas se preocupam com a distribuição dos elementos no espaço: de dimensão (grande x pequeno), de posição (alto x baixo) e de orientação (na frente x atrás).

Além desses aspectos, o professor deve mostrar aos alunos a semiose plástica não somente da imagem, mas também das letras, como cor, forma, tamanho da fonte. Nesse caso em específico, as cores selecionadas pelo autor são as mesmas presentes na bandeira brasileira: verde, amarela, azul e branca. A seleção, portanto, não é aleatória. O tamanho da fonte (em caixa alta) da expressão referencial “punição zero” imprime saliência ao objeto de discurso, assim como o fato de estar posicionada na parte central da charge. São estes e outros fatores em conjunto com os valores socioculturais que recategorizam o referente do tema principal da charge: a impunidade brasileira. No *horizonte máximo*, os sentidos e as referências se elaboram, principalmente, por inferências que integram as formas verbais e não verbais ao entorno sócio-histórico em que o texto é praticado. Assim, tem-se o máximo da produção de sentidos por meio de diferentes raciocínios inferenciais: lógico, pragmático, estético, crítico.

A imagem na charge remete a um referente que exige do leitor um conhecimento prévio do programa *Fome Zero*, implantado em 2003 pelo Governo Federal, representado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, para o enfrentamento da fome e da miséria brasileiras. Caso o leitor não tenha essa informação armazenada em sua memória, certamente sentirá dificuldade em elaborar as devidas inferências para que atinja o horizonte máximo de

compreensão, o que pode comprometer sobremaneira qualquer produção textual baseada nesse texto.

Outro conhecimento que precisa ser inferido pelo leitor advém da interrogação “Como reclamar da fome se sobra pizza?”. A expressão “Tudo acaba em pizza” tem sido utilizada no Brasil mais precisamente relacionada a fatos que acontecem na capital federal, Brasília, onde corrupção e descaso com verbas públicas frequentemente resultam em impunidade. Ou seja, é usada para apontar uma situação que terminará em impunidade e em acomodação.

O leitor que acredita ser a *fome* a temática principal apresentada pela charge estaria no *horizonte indevido*. Mesmo havendo a imagem da pizza e a referência à falta de alimento presente na mesa de muitos brasileiros, a principal mensagem da charge não está destinada a essa temática.

Um leitor que se situasse no *horizonte problemático* estaria no campo de ação da extrapolação devido ao fato de fugir dos limites do texto. O problema consiste principalmente em fazer demasiadas interpretações fundadas não em pistas contextuais, mas em experiências pessoais, e, por conseguinte, não autorizadas pelo texto. Por fim, situando-se no *horizonte indevido*, o leitor faz interpretações ainda mais infundadas, que não se pautam pelas trilhas de sentido abstraídas das relações lexicais, sintáticas, referenciais e composicionais que delimitam as possibilidades de leitura. Esse aspecto Marcuschi (2008) chama de “zona muito nebulosa”, ou “proibida”. A nosso ver, os dois últimos horizontes – *problemático* e *indevido* – são semelhantes, variando apenas em pequenos graus. Em virtude disso, utilizamos em nossa pesquisa apenas a terminologia *horizonte indevido*, para nos referirmos à leitura errada e à extrapolação.

Análises como essa revelam quão produtivo pode ser o tratamento do fenômeno da referenciação a partir de um olhar sobre as práticas multimodais em estratégias de compreensão e de produção textual. Mostraremos, a seguir, alguns resultados de uma análise empreendida por Oliveira (2014) da construção dos referentes, por parte do interlocutor, em um texto verbo-audiovisual.

Repercussões dos modos de introdução referencial para a compreensão e a produção de textos

Relatamos, aqui, resultados parciais da tese de Oliveira (2014) sobre a referenciação em um vídeo, a fim de refletirmos sobre uma atividade escrita baseada na compreensão dos recursos multimodais. Nossa investigação tomou por base a análise dos procedimentos para a construção de referentes em um texto verbo-audiovisual – o curta-metragem *Vida Maria*¹, produzido em computação gráfica 3D e finalizado em 35mm. *Vida Maria* é bastante utilizado em salas de aula das escolas nordestinas, por mostrar personagens e cenários modelados com texturas e cores pesquisadas e capturadas no sertão cearense, no Nordeste do Brasil, criando uma atmosfera realista e humanizada. Todos esses aspectos contribuíram para a escolha do nosso *corpus*.

Os informantes, alunos do 9º ano do ensino fundamental, foram entrevistados individualmente, a fim de analisarmos o nível de compreensão que tiveram do vídeo e os fatores multissemióticos que reconheceram, ainda que intuitivamente, para a recategorização dos referentes. Foram combinadas duas técnicas de entrevista escrita: entrevista estruturada ou orientada, com algumas questões abertas, e entrevista por pauta ou semiorientada. Acreditamos que as entrevistas possibilitam maior flexibilidade na obtenção das respostas sobre a atribuição de sentidos do curta. Promovemos um tratamento qualitativo com base em categorias que contemplam o plano imagético dos textos, indicando como esses modos de enunciação estão imbricados na construção da referência.

A escolha do texto verbo-audiovisual se deu em virtude de que muitos dos estudos sobre referenciação ainda têm sido realizados em textos verbais, e assumimos o pressuposto de que a análise da compreensão e da produção de textos multissemióticos vem exigindo da Linguística Textual uma redefinição dos processos referenciais, de modo a contemplar as peculiaridades desses gêneros do discurso.

Ao analisar o processo de construção dos referentes, antes mesmo da exibição do curta-metragem, foram feitas perguntas aos alunos, a partir da visualização da imagem da capa do vídeo apresentada a seguir.

¹ *Vida Maria* – de autoria de Márcio Ramos – é um filme curta-metragem em animação realizado com recursos do edital “3o. PRÊMIO CEARÁ DE CINEMA E VÍDEO”, realizado pelo Governo do Estado do Ceará, que recebeu nota máxima na categoria “Ficção-Animação-Filme”. O curta se consagrou nos festivais de cinema em 2006 e encerrou o ano como o filme mais premiado do Brasil. Disponível em: <<http://www.viacg.com/vidamaria.html>>

(2)



Fonte: Disponível em: www.viacg.com

Recorremos à proposta de Silva (2013), que categoriza as seguintes formas de introdução de referentes no universo discursivo do texto multissemiótico. Segundo o autor, o interlocutor pode perceber os seguintes modos de apresentação primeira dos objetos de discurso:

- Apresentação por menção de expressão referencial (sem antecipar a recategorização);
- Apresentação por marcas intertextuais;
- Apresentação do referente por meio de linguagem visual (ou verbo-visual);
- Apresentação por expressão antecipando a recategorização (às vezes, encapsulando).

A partir do modo como cada aluno apreendeu a primeira aparição dos referentes na capa do vídeo, cada um foi redigindo sobre suas hipóteses levantadas sobre as introduções referenciais.

Olhando para a ilustração da capa do curta-metragem (Figura 2), os leitores predisseram, nos comentários escritos, que o vídeo abordaria a vida de mulheres que se chamavam Maria, em virtude do título *Vida Maria*. O referente das Marias é, portanto, apresentado aos interlocutores, simultaneamente, pela linguagem verbal e pela visual. Para os

alunos, algumas dessas Marias seriam crianças, outras jovens, outras adultas, outras idosas. Afirmaram que as Marias seriam pessoas pobres, mulheres do campo, da zona rural. O vídeo trataria, então, da vida difícil de mulheres que vivem no interior do Nordeste.

As dificuldades vividas pelas personagens foram inferidas pelos leitores a partir das imagens da menina e da mulher que aparecem na capa. Ambas são negras e não aparentam luxo nem riqueza. As mulheres retratadas nas imagens não usam maquiagem, brincos, colares, enfeites de cabelo. Além disso, os leitores afirmaram que elas tinham um cabelo bastante danificado, sem tintura, amarrado apenas por um lenço de tecido, adereço muito comum na cabeça de mulheres simples da zona rural. Os leitores acrescentaram que o despojamento dos personagens era expresso pela ausência de adornos típicos da vaidade feminina, elementos que remetem à oposição de riqueza/opulência. Retirar tais adornos da imagem das personagens era reduzi-las a uma condição de desprendimento de bens materiais (OLIVEIRA, 2014).

Esses conhecimentos de mundo ou enciclopédicos (KOCH e ELIAS, 2006) foram ativados pelo título e pela imagem da capa, possibilitando a representação mental de objetos de discurso referentes às experiências, aos registros de vida, de lugar e de tempo. Os nossos alunos, moradores de uma cidade da região Nordeste, Fortaleza, capital do Ceará, certamente identificaram traços que dizem respeito às pessoas que vivem em pequenos povoados do sertão nordestino. Alguns desses leitores, inclusive, disseram que as imagens os fizeram recordar de momentos da infância, pois tinham vindo de cidades interioranas do sertão cearense. O fato de alguns deles terem vivido em um local semelhante ao que seria retratado no curta certamente contribuiu bastante para que as inferências fossem confirmadas durante a exibição do vídeo, o que colaborou para que muitos atingissem o horizonte máximo de compreensão, revelado na produção escrita de suas respostas.

Uma predição diferente, no entanto, deu-se por parte de um leitor, ao deduzir que o vídeo retrataria a vida de Maria, mãe de Jesus, que está dentro de cada Maria dos dias atuais. O aluno explicou, à sua maneira, que, para ele, a imagem de sofrimento no semblante do rosto da mulher que se encontra à direita da capa fora apresentada como uma estratégia intertextual de introdução do referente Maria de Nazaré e que representaria as Marias sofredoras, padecendo de dores semelhantes. O leitor acrescentou, ainda, que a personagem seria Maria de Nazaré por estar no mês de maio (note-se a influência do entorno social vivido no

momento da interpretação do vídeo). Maio é considerado pelos católicos como o mês de Maria e, coincidentemente, a exibição do curta-metragem foi realizada no mês de maio do ano de 2013.

Ao fazer inferência a um expoente bíblico, certamente o leitor revelou sua crença e seu envolvimento em cerimônias e rituais que estava experienciando no momento em que o vídeo lhe foi apresentado, por isso entendeu a introdução referencial como um apelo intertextual. Se, ao longo da compreensão do vídeo, o aluno mantivesse a construção desse referente, ele revelaria um nível de leitura equivocado e problemático, porque extrapolaria as orientações contextuais, sobrevalorizando o papel da subjetividade dentro das negociações de sentido e de referência. É o que argumenta Marcuschi (2008, p. 82) ao postular que “a realidade empírica extramental existe, mas, mais do que uma experiência estritamente sensorial e especularmente refletida pela linguagem, é discretizada no processo de designação discursiva e dependente de um trabalho cognitivo realizado no discurso”. Desta forma, enfatizamos que o leitor não deve apenas criar uma interpretação baseada somente nos seus desejos e experiências pessoais; uma vez introduzidos os referentes, é preciso observar se as pistas multimodais do texto homologam as primeiras categorizações que fazemos dos objetos de discurso. É necessário, portanto, que o aluno perceba que a atribuição de sentido e de referência é resultante de uma elaboração do real, e que sua construção está sujeita a restrições de convenções socioculturais, autorizadas pelo contexto imediato de interação.

Outra interpretação de outro aluno situada no horizonte problemático e indevido foi provocada por um aspecto multimodal da fonte do título, que simulava a letra cursiva. Na resposta escrita do aluno, verificamos que ele entendeu que o referente estava sendo apresentado de modo a estabelecer uma alusão à escrita de forma cursiva do título do curta-metragem *Vida Maria*. Pensou, por isso, que, no vídeo talvez fosse abordado algum assunto sobre o referente da importância da escrita, pois a letra era bem caligráfica e o fez lembrar-se de momentos quando fora alfabetizado por uma pessoa de sua família. A categorização desse referente induziu esse leitor a imaginar que o vídeo narraria a história de uma mulher que foi alfabetizada fora da ambiência escolar e enfrentou dificuldades para ser inserida na escola, em virtude de ser pobre, razão por que não teria condições financeiras de comprar o material exigido para fazer as atividades sugeridas pelos professores. Observe-se como a construção de um referente por extrapolação de inferências pode desencadear uma série de retomadas

anafóricas associadas ao mesmo tópico. O aluno que persistisse nesse horizonte problemático repassaria à atividade escrita solicitada pelo professor muitas outras elaborações referenciais desviadas do tema central do texto. Este é apenas um exemplo de como problemas de compreensão dos textos motivadores repercutem sobre a escrita.

Como afirma Kleiman (2004, p. 13), “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. À medida que nos deparamos com os textos, vamos construindo referentes dentro do contexto em que supomos que eles estejam inseridos e, para isso, utilizamos nossas experiências de vida, estabelecendo uma ponte entre os primeiros referentes introduzidos e os sentidos que possam integrar-se a eles.

A partir do que expusemos até o momento, podemos concluir, corroborando estudo de Custódio Filho (2011), que “o processo da referenciação é constitutivamente dinâmico e ancorado nas experiências situadas no real”. (p. 165). Os significados são produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e reproduzidos através de uma série de modos comunicativos e representacionais – cores, olhares, imagem, por exemplo –, e não somente através da linguagem escrita ou falada.

Os modos semióticos são, portanto, moldados através dos seus usos culturais, históricos, cujos significados são sociais, isto é, constituídos pelas normas e regras operadas pelas condições de produção do signo. Além disso, tais significados são influenciados pelos interesses e motivações do produtor do signo em um contexto social específico, que seleciona, adapta e reformula significados através de um processo contínuo de leitura/interpretação do signo.

Nenhum trabalho escolar de produção escrita pode prescindir, portanto, de uma avaliação dos níveis de compreensão dos textos usados como motivação para as redações escolares. Essa avaliação inclui, necessariamente, uma discussão dos modos como os alunos categorizaram as introduções referenciais e, conseqüentemente, perceberam as retomadas anafóricas por pistas verbais e não verbais.

Considerações Finais

Nossa análise foi realizada com leitores não conhecedores das pesquisas já empreendidas sobre a construção dos sentidos a partir de aspectos visuais. Pressupondo, no entanto, esse saber internalizado e, em geral, não consciente, descrito, por exemplo, na Gramática do *Design* Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), analisamos, neste estudo, como os alunos compreendiam, principalmente, elementos verbais e não verbais do texto. Observamos que nomear as técnicas de arranjo da semiose visual no texto, como o valor informativo, o enquadramento e a saliência, interferia nos modos de formalizar os referentes no texto. Para isso, coletamos respostas de entrevistas a alunos do 9º ano do curso fundamental, cujos depoimentos escritos compuseram nosso *corpus*.

Ao longo da análise, de forma específica, buscamos investigar como esses elementos multimodais puderam colaborar para a construção de sentidos a partir das introduções referenciais percebidas pelos alunos e das recategorizações presentes nas anáforas. Nosso olhar foi respaldado por princípios sociocognitivos, os quais afirmam que “o desenvolvimento dos referentes só é possível porque o interlocutor participa ativamente da produção dos sentidos, associando o aparato material do texto aos seus conhecimentos” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 261).

Ao observar as imagens da capa do vídeo, constatamos que os leitores elaboram a referência e os sentidos pela reconstrução das semioses sincretizadas, numa junção de linguagens, ainda que pondo em saliência uma delas como gatilho para as outras. Cada linguagem exerce uma função específica no texto e tem suas possibilidades e limitações na construção dos sentidos (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Ao traçar o perfil da personagem principal Maria José, por exemplo, os leitores foram guiados pelas semioses visuais, com destaque para os recursos da saliência e do enquadramento vinculados a seus conhecimentos enciclopédicos e culturais, interacionais, intertextuais, dentre outros. Reiteramos a ideia de que entender como se dão os processos de introdução e de recategorização das retomadas anafóricas é essencial para uma efetiva recriação da unidade de coerência e de comunicação que todo texto deve conter.

As estratégias de leitura: *predição, seleção, confirmação, inferência*, todas foram utilizadas pelos leitores sujeitos de nossa investigação, o que corrobora as constatações de Solé (1998), Kleiman (2004), Koch e Elias (2006). Quanto mais ricos forem os nossos

conhecimentos, mais possibilidades teremos de compreender além da superfície textual em que se harmonizam expedientes multissemióticos.

Demonstramos como o conhecimento dos processos referenciais e das estratégias de leitura pode contribuir para a compreensão textual, e, posteriormente, para a produção de texto; para isso, incluímos em nossa análise uma discussão acerca dos horizontes de compreensão leitora descritos por Marcuschi (2008). Argumentamos em favor de atividades que explorem os recursos multissemióticos do texto, de forma a ampliar os níveis de compreensão dos alunos e, a reboque disso, de melhorar o desempenho na escrita. As pesquisas sobre referenciação muito têm colaborado para as análises da multissemiose e, ao mesmo tempo, os estudos sobre multimodalidade muito têm a dizer sobre a redefinição de processos referenciais. Consideramos importante que os professores de linguagem, responsáveis por formar cidadãos e, conseqüentemente, leitores e escritores críticos, dediquem-se à análise multimodal dos textos, principalmente, dos textos dinâmicos como os vídeos, já que esse gênero está tão presente no nosso cotidiano e no contexto escolar.

Referências

- BENTES, I. *Mesa-redonda discute cinema e identidade nacional* (notícia). In: Site do Centro de Comunicação, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 6 out. 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLOW, J. Literacy and the visual: Broadening our vision. *English teaching: Practice and Critique*, vol. 4, no1, p. 6-19, 2005.
- CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 331p. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2011.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.
- GOMES-SANTOS, S. N. *Recontando histórias na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Nova York: Routledge, 2006.

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

_____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Bases para a identificação de diferenças e semelhanças no contínuo fala-escrita. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL*, v. 2, tomo II, 1994/.

OLIVEIRA, M. S. *Produção escrita e ensino: o texto como uma instância multimodal*. /Comunicação apresentada por ocasião do IV Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, promovido pela UCPel/RS, no período de 16 a 18 de novembro de 2005/. Versão atualizada disponível em www.letramento.iel.unicamp.br. Acesso em 20 ago. 2013.

OLIVEIRA, S. S. *A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais*. Tese (Doutorado em Linguística), 150p. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014.

PIETROFORTE, A. V. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, M. *Vida Maria*. Disponível em: <<http://www.viacg.com/vidamaria.html>>. Acesso em 12 maio 2013.

SILVA, F. O. *Formas e funções das introduções referenciais*. Tese (Doutorado em Linguística), 126p. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013.

SOARES, M. O que é letramento. *Diário do Grande ABC*. Santo André, São Paulo, Caderno Diário na Escola, p. 3, 29 ago. 2003. Disponível em: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em 21 dez. 2013.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÊNERO INFOGRÁFICO: O DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DE NOVAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA LEITURA DE TEXTOS DE CONSTITUIÇÃO VERBO-VISUAL

Dilma Campelo Rio Verde*
Ana Maria Nápoles Villela**

Resumo: Neste artigo, apresentaremos parte de uma pesquisa sobre leitura e compreensão do gênero infográfico, materializada em textos dissertativo-argumentativos. Ela foi realizada em caráter de mestrado e apresentamos como proposição a construção de competências e habilidades para leitura de textos com multissemióticos, mais especificamente a infografia. E ainda a constituição de um referencial teórico-metodológico com interface em vários campos de conhecimento, envolvendo o *design*, o jornalismo e a Linguística. A construção de tal referencial busca contribuir para se pensar o ensino e a escrita desse gênero, considerando suas características formais e sua função social.

Palavras-chave: Gênero textual. Multissemiótico. Infografia. Leitura. Produção de texto.

Abstrat: In this research, we discuss the comprehension of infographic gender in argumentative texts. It was held as part of a master degree and we present the construction of competences and reading habits for texts with multissemiotics, more specifically infographic. Therefore the constitution of a theoretical methodology referential interface with multiples fields of knologies, such as design, journalism and linguistic. That referential construction pursuit the understanding of the writing of this gender considering the formal characteristics and social function.

Keywords: Textual genre. Multisemiosis. Infographics. Reading. Text production.

Introdução

Neste estudo, faremos a análise do percurso de leitura de um dos textos utilizado no *corpus* da pesquisa com alunos do 3º ano do Ensino Médio do Cefet-MG. Utilizamos um infográfico *enciclopédico independente*¹ com o título “O que o aquecimento global pode causar ao Brasil?”, visando analisar como o sujeito leitor-produtor seleciona, organiza, relaciona e interpreta informações, fatos, imagens e opiniões. Consideramos importante verificar como (i) ele se apropria das informações, e como (ii) usa as estratégias temática e textual para concatenar as ideias no texto dissertativo-argumentativo.

Antes de apresentarmos, neste artigo, nossas análises sobre os procedimentos de leitura no infográfico, realizadas em textos de 16 alunos, mostraremos, de forma sintética,

* Mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

** Professora doutora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

¹ TEIXEIRA, T. *Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectiva*. Salvador: EDUFBA, 2010.

alguns aspectos, como: a escolha por um gênero de constituição verbo-visual, os objetivos norteadores da pesquisa, o arcabouço teórico utilizado, bem como a metodologia, os quais foram abordados na dissertação.²

A escolha da infografia justifica-se por dois motivos. O primeiro é que o estudo desse gênero pode desenvolver habilidades para o processamento de sentido em textos imagéticos e verbo-visuais. O segundo é o de atender aos objetivos de ensino determinados na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o ENEM, que indica a necessidade de o aluno “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM, 2012, p. 3)³. Assim, destacamos nosso papel relevante como professores na formação dessas competências, procurando inserir o alfabetismo visual em nossa prática escolar cotidiana.

As análises sustentam-se em teorias sobre gênero textual aliadas a outras sobre leitura e produção de texto, cujo critério de escolha se pautou no fato de elas apresentarem um quadro teórico-metodológico que permite a análise de textos verbo-visuais, atendendo, portanto, às expectativas quanto aos objetivos propostos.

No jornalismo, a visão teórico-prática mais aceita é a de que os infográficos são projetados para apoiar ou complementar as informações dos textos dos quais fazem parte. Em nossa pesquisa, apresentamos a infografia inserida no contexto de estudos da Linguística, dando a ela o estatuto de gênero do discurso, conforme proposto por Paiva (2009) que, em sua dissertação de mestrado, examinou a textualidade de infográficos publicados na revista Superinteressante, da Editora Abril. Sua pesquisa considerou: (1) o conjunto de textos; (2) o processo de composição implicado na criação desses textos; (3) as práticas de leitura usadas para interpretar os textos; (4) os papéis sociais desempenhados por escritores e leitores. A partir dos dados obtidos, Paiva (2009) caracteriza o infográfico como um gênero textual, independente de ele ser *dependente/complementar* ou *independente*, pois, para esse autor, por meio de qualquer um dos tipos, cumpre-se o seu papel social de informar. Além disso, Paiva

² RIO VERDE, D. M. C. *Gêneros textuais e infografia: a busca por novas perspectivas de ensino e aprendizagem de competências e habilidades para a leitura de textos verbo-visuais*. 253 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), 2017.

³ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 23 nov 2017.

(2009) constatou, nos infográficos analisados, a recorrência de tipificações que podem caracterizá-lo como um gênero textual.

O estudo desse gênero foi feito sob a perspectiva de visão sociorretórica, cuja defesa é o estudo dos gêneros não somente em seus aspectos formais, mas também como ação social. Nessa proposição, compreender socialmente os gêneros pode nos levar ao entendimento de como interpretamos, reagimos e criamos certos textos. Miller (2009), por exemplo, defende a ideia de que

o que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão e formas ou um método para realizar nossos propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter [...]; para os alunos, os gêneros servem de chave para entender como participar das ações da comunidade. (MILLER, 2009, p. 45)

Entende-se, desse modo, que o valor pragmático dos gêneros e a dinâmica social em que estão inseridos são elementos motivadores para que os alunos os estudem e convertam seu sentido em alguma forma de ação. Para as diversas situações sociocomunicativas, existem diversos gêneros, e baseamos nossas escolhas em o melhor modo de construir o texto, as formas gramaticais mais adequadas, os objetivos do texto, as situações de usos e tudo o que está relacionado à função do texto.

Sendo assim, para desenvolver a pesquisa de mestrado, escolhemos três infográficos, de cuja leitura resultaram os textos dissertativo-argumentativos. É importante ressaltar que usamos infográficos de constituições diferentes, os quais, segundo a classificação do jornalismo, na perspectiva de Teixeira (2010), podem ser classificados como: infográfico *específico complementar* (que está sendo abordado neste artigo), infográfico *enciclopédico independente* e infográfico *específico independente*. Segundo o jornalismo, a organização estrutural do infográfico deve apresentar alguns elementos obrigatórios, que são: (1) título; (2) texto introdutório — uma espécie de *lead* de poucas linhas com informações gerais —, (3) indicação das fontes e (4) assinatura dos autores (TEIXEIRA, 2010, p.33).

Os três infográficos escolhidos apresentam a problemática sob a mesma perspectiva de segmentação: causa e consequência, aspecto da textualidade que nos interessou investigar, numa perspectiva da língua em uso, diferenciada da Gramática Normativa (GN). Desejamos verificar não só a forma como se materializam as orações que estabelecem relações de causa e consequência, mas também as funções textual-discursivas resultantes das escolhas que se estabelecem no uso que o falante faz desse mecanismo de articulação de orações.

Salientamos também que não houve orientação teórica sobre o gênero, em sala de aula, pois queríamos verificar como os alunos, a partir da própria experiência de leitor, fariam a integração das informações presentes no verbal e no visual, bem como estabeleceriam a coerência entre elas, no percurso de leitura. E mais especificamente (i) identificar as estratégias de construção e retomada de referentes usadas para “manter em evidência” a progressão temática, segundo a organização e hierarquização de dois blocos comunicacionais: Tema e Rema; (ii) as marcas de subjetividade, elementos de modalização, materializados gramaticalmente por meio de adjetivos, verbos modalizadores e adjuntos modais, elementos constitutivos da metafunção interpessoal; (iii) o gerenciamento das vozes, observando se o sujeito leitor-produtor demarcara as fontes autorais constitutivas do infográfico, apropriara-se delas, ou citara outras fontes (não constitutivas do infográfico).

Dessa maneira, a pesquisa realizada tem caráter multidisciplinar, com interface entre vários campos teóricos, para atender aos objetivos de construção da textualidade dos infográficos motivadores, feita por nós e pelos alunos.

Um campo constitui-se das teorias da Linguística Funcionalista, concebida como um tipo de abordagem analítico-discursiva transdisciplinar, de teorias sobre Multimodalidade e Semiótica Social; sobre o Alfabetismo Visual, sobre Linguística de Gênero, com perspectiva sociorretórica; sobre a infografia, segundo a visão do jornalismo, e a concepção da infografia na Linguística como gênero do discurso. O outro, de teorias da Linguística Cognitiva, com visão de cognição não modular; da Linguística Textual, de visada mais contemporânea, que tem abordado a leitura e produção de textos numa perspectiva sociointeracionista da linguagem. Sendo assim, devido à extensão desse *corpus*, neste artigo, somente serão abordados alguns recortes teóricos para sustentarem as análises das produções dos alunos, conforme os objetivos propostos. Também devido à extensão dos dados, não faremos a exposição de nosso estudo sobre a textualidade do infográfico, mas sim apresentaremos alguns aspectos das análises da leitura dos alunos.

O artigo foi estruturado em 3 seções. Na primeira seção, apresentaremos uma visão sucinta das teorias sobre as metafunções, norteadoras das análises, vistas sob as perspectivas de Halliday e Matthiessen (2014) e de Kress e van Leeuwen (2006). Na segunda, mostraremos o infográfico motivador da leitura e da produção dos alunos. Na terceira, apontaremos os dados referentes aos objetivos que propusemos alcançar e suas respectivas análises. E, por fim, as considerações finais.

Antes de fazermos a exposição teórica na primeira seção e a análise dos dados nas seções seguintes, consideramos importante salientar que, como o infográfico é um gênero cuja principal característica é ser constituído pelo binômio imagem e texto, adotamos o termo texto verbo-visual para nos referir a ele como um todo e às molduras que também se constituírem desse binômio. Quando fizermos, no entanto, menção a imagens sem a complementaridade do texto verbal, estas serão denominadas como “imagens”, para manter a coerência com a exposição teórico-metodológica usada no *corpus*, já que os autores usados como referência na pesquisa do mestrado não se referem à imagem como texto, mas sim os colocam em planos distintos, ainda que tenham o propósito de mostrar que o processamento da leitura e da produção da imagem se assemelha ao do texto verbal.

As metafunções ideacional, interpessoal e textual e seus papéis na construção da língua/ linguagem

Para análise da infografia, apontamos os estudos fundadores da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) sobre as metafunções: ideacional, interpessoal e textual, com primeira versão em 1985. Esses estudos se voltam para abordagem de textos verbais, mas foram adaptados por Kress e van Leeuwen, no livro *Reading Images* (2006), para serem aplicados em textos visuais, criando, portanto, a Gramática do *Design Visual*.

A metafunção ideacional, para Halliday e Matthiessen (2014, p. 30), divide-se em duas facetas: a experiencial e a lógica. A experiencial refere-se às nossas experiências pessoais com o mundo exterior e com as outras pessoas ao nosso redor. Halliday e Matthiessen (2014, p. 10) propõem que sua unidade de análise é a oração. Já a faceta lógica é que nos capacita a nos expressar por meio de proposições, dar informações, formular questões, fazer requisições e pedidos, dar ordens e oferecimentos, isto é, termos atitudes em relação a qualquer situação do cotidiano e sobre assuntos que conversamos. Kress e van Leeuwen (2006) definem a metafunção ideacional como "a habilidade dos sistemas semióticos em representar objetos e suas relações no mundo fora do sistema representacional e dentro dos sistemas semióticos da cultura" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.47, [tradução nossa]).

A metafunção interpessoal, segundo Halliday e Matthiessen (2014), relaciona-se diretamente com as escolhas que os falantes fazem no sistema da língua para expressar um ponto de vista sobre o assunto de que se fala. Para Kress e van Leeuwen (2006), ela tem "a habilidade de projetar as relações entre o produtor de um signo e seu receptor/reprodutor", ou

seja, "representar uma relação social específica entre o produtor, o observador/leitor e o objeto representado"(KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 42-43, [tradução nossa]).

A metafunção textual, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), "tem a capacidade de formar textos e signos complexos coerentes internamente com cada um deles e, externamente, com o contexto no qual e para o qual foram produzidos" (KRESS; VAN LEEUWEN; 2006, p. 43, [tradução nossa]).

Conquanto não se recomende a análise das metafunções de forma isolada, neste contexto, como se trata de um recorte da pesquisa, sintetizaremos informações importantes sobre as metafunções textual e interpessoal, para que haja compreensão das análises de alguns aspectos quanto ao percurso de leitura dos alunos.

Segundo afirmam Kress e van Leeuwen (2006, p. 201), a metafunção textual diz respeito à composição do texto e tem como papel a integração dos códigos semânticos. Os recursos de composição integram os códigos para produzir textos, para colocar elementos de significado e promover coerência e ordem entre eles. Os autores denominam de textos integrados, ou multimodais, os que inter-relacionam, espacial e temporalmente, dois ou mais modos semióticos.

Para a análise da composição de imagem, Kress e van Leeuwen (2006, p. 177-178) relacionam os significados relacional (metafunção ideacional) e interativo (metafunção interpessoal) da imagem por intermédio de três sistemas inter-relacionados que são: as relações entre o valor de informação, a saliência e a moldura. Quanto ao valor da informação (relação entre as zonas), segundo Kress e van Leeuwen (2006), os elementos (participantes e sintagmas que estão inter-relacionados entre si e com o espectador) prendem-se por valores informacionais expostos nas várias zonas da imagem: esquerda e direita, acima e abaixo, centro e margem. Para a análise do valor da informação, Kress e van Leeuwen (2006, p. 180-181) retomam Halliday (1985), e afirmam que, à esquerda, encontra-se o Dado, algo que o leitor supostamente já sabe ou lhe é familiar, e, do lado direito do *layout*, encontra-se o Novo, algo a que o leitor deve prestar atenção.

As estruturas de leitura Dado/Novo (esquerda/direita, estrutura horizontal) e Ideal/Real (acima/abaixo, estrutura vertical) são comuns nas culturas ocidentais e estão estabelecidas no sistema cultural, no entanto Kress e van Leeuwen propõem (2006, p. 195-197) que a informação visual também pode ser estruturada do centro para a margem, mais comum nas

culturas orientais, nas quais o centro enfatiza hierarquia, harmonia e continuidade. O Centro é o núcleo da informação e as Margens apresentam informações dependentes e, muitas vezes, iguais ou similares. Há também a possibilidade de estruturas circulares, nas quais as margens representam uma forma de transição ou integração entre os elementos.

Quanto à metafunção interpessoal é importante destacar o recurso denominado “modalidade”. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), é um recurso que possibilita ao falante revelar a força de suas posições, como ele expõe suas opiniões ou faz julgamentos. Esse sistema pode ser expresso por diversos recursos léxico-gramaticais, mas, notadamente, é marcado por verbos modalizadores e adjuntos modais. A escolha do recurso pode revelar alta modalidade, indicando um caráter de necessidade, urgência, por exemplo, em sentenças em que há locuções com o verbo *dever*, usado como auxiliar, na língua portuguesa: “Você não deve agir assim”. Pode marcar possibilidade, incerteza, em construções em que há locuções com o verbo *poder*, usadas como auxiliar, na língua portuguesa: “Esta pode ser a melhor hipótese para o fenômeno”. E pode ainda revelar baixa modalidade por meio de adjuntos modais, como “talvez”, “às vezes”.

Infográfico motivador da produção textual dos alunos “O que o aquecimento global pode causar ao Brasil?” e sua constituição

O infográfico “O que o aquecimento global pode causar ao Brasil ?” apresenta como finalidade comunicativa apontar as consequências do aquecimento global e seu impacto no Brasil. O público alvo são professores, mais especificamente aqueles que atuam com Ciências. Sua composição, como um todo, apresenta vários boxes (ou *cards*) de textos verbais, cujo *eixo sentido* se dá da esquerda para a direita, juntamente com as molduras, compostas por textos verbo-visuais, cujo *eixo visual* se dá do centro para a margem, formando imagens com composição multinível em rede.

No 1º nível (no plano de fundo): cobrindo todo o espaço dentro da moldura que delinea o infográfico, sugere-se o espaço sideral, representado pela cor preta; no 2º nível (no segundo plano): os vetores que representam os raios solares – luz solar e raios infravermelhos e o planeta Terra; no 3º nível (em primeiro plano): as imagens representativas das quatro consequências apontadas.

Infográfico enciclopédico independente “O que o aquecimento global pode causar ao Brasil?”



Figura 1 – Fonte: Nova Escola, junho /julho, 2007, p. 22

Análise do percurso de leitura do infográfico realizado pelos alunos

A análise do percurso de leitura desse infográfico, apresentada no gráfico da figura 2, mostrou-nos que, em treze textos analisados, doze alunos fizeram a leitura partindo do Centro e depois para as margens, conforme defendem Kress e van Leeuwen (2006, p. 195-197). Segundo os autores, o Centro pode ser o núcleo da informação e as Margens trazerem informações dependentes e, muitas vezes, iguais ou similares.

As produções mostraram que os alunos fizeram a leitura iniciando pelo título, dentro do qual saem dois raios com setas nas pontas, apontando, sugestivamente para baixo. Em seguida, leram o box (*card*) de texto “A poluição...” ou “... E a temperatura”. Na sequência, fizeram “a varredura do olhar” no canto esquerdo, na parte inferior do infográfico, onde se encontram as causas, descritas no gráfico pizza “De onde vem o problema”, e informações sobre a elevação da temperatura no gráfico de linha “O calor do planeta”, à direita do gráfico pizza. Acreditamos que esse percurso tenha sido motivado pela saliência das cores vermelho e amarelo, que “puxam o olhar”, conforme esperávamos, pois tínhamos a expectativa de que o uso acentuado de cores fortes nas imagens pudesse determinar o percurso de leitura do leitor-produtor. Em seguida, os alunos fizeram a leitura das molduras que se encontram às margens, num movimento circular, em forma de mandala, apontaram e discutiram as consequências, às quais fazem a integração com o Centro.

A maioria dos textos revelou duas leituras das Margens. Uma delas parte do Centro para a direita, pela moldura “Desertificação do Nordeste”, a qual inicia o movimento circular. A outra pela moldura “Aumento do nível do mar”, conectada com o globo terrestre e, do ponto de vista da imagem, pela cor azul que os integram, pela linha vermelha que os une e, textualmente, pela temática sobre a água, que é abordada também no centro.

As imagens presentes em algumas molduras também influenciaram na leitura, como em “Ciclones no Sul” e “Aumento do nível do Mar”. Na primeira moldura, a influência pode ser explicada pelo efeito simbólico do movimento dos ventos condensando as partículas de água, formando os ciclones, que têm um poder maior de representação do fenômeno natural que a descrição feita pela estrutura verbal. Na segunda, a imagem que mostra o contraste entre o avanço da água do mar e o recuo das cidades situadas à beira-mar, ainda que tenha um estatuto ficcional, cria um efeito de realidade, torna-se causadora de um impacto maior no leitor do que a descrição do texto verbal. O gráfico da figura 2 demonstra bem esse percurso.

Gráfico com análise dos resultados do percurso de leitura do infográfico “O que o aquecimento global pode causar ao Brasil?”

Percurso de Leitura do Infográfico 2
“O que o aquecimento global pode causar ao Brasil?”
 (Base de dados: 13 textos)

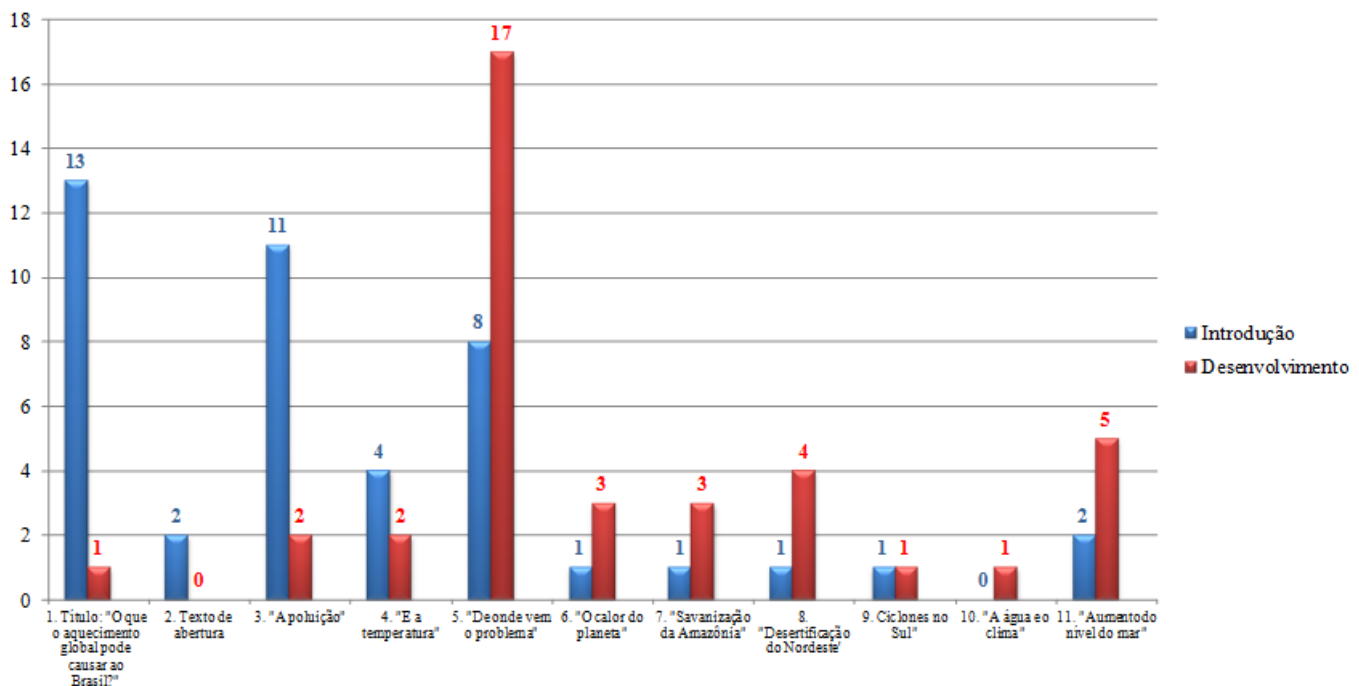


Figura 2 - Percurso de leitura do infográfico – Fonte: RIO VERDE (2017)

As relações de causa e consequência e a coerência textual nas produções de texto

A coesão e a coerência são critérios fundamentais da textualidade. A coesão é construída por meio de elementos gramaticais e lexicais constitutivos da língua/linguagem, responsáveis pela produção de sentido, a que se denomina coerência. Segundo Koch e Elias (2016), a coesão manifesta-se na materialidade linguística, por meio de marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão, “denominadas *articuladores textuais, operadores de discurso ou marcadores discursivos*” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 121, [grifo das autoras]).

Para verificarmos como o leitor-produtor organiza as informações bem como constrói a coerência entre elas, mostraremos a análise das estratégias de organização da informação sob a perspectiva de “Dado” e “Novo”. Nesse construto, apontado inicialmente por Halliday e Matthiessen (1985), a organização e a concatenação das ideias se estabelecem por meio de dois blocos semânticos comunicativos: Tema e Rema. Essa abordagem teórica foi ressignificada e adaptada à língua portuguesa por Koch e Elias (2016), portanto a perspectiva que adotamos para este estudo se baseia na visão dessas autoras. O Tema foi visto como o que se toma como base da comunicação, ou seja, aquilo de que se fala, e o Rema como o que se diz a respeito do Tema.

As autoras apontam e definem algumas estratégias que ilustram algumas possibilidades de organização do texto, mas abordamos somente duas em nosso trabalho, quais sejam: progressão com Tema constante que “ocorre quando *a um mesmo tema* são acrescentados sucessivamente *diversos remas*” (*Ibid*, p. 105, [grifo das autoras]); e progressão linear, que “ocorre quando *o rema* do primeiro enunciado passa *a tema* do enunciado seguinte e, assim, sucessivamente ” (*Ibid*, p. 109, [grifo das autoras]).

Antes de apresentarmos a análise proposta, faremos considerações sobre a organização verbo-textual do infográfico, visando à compreensão do percurso de leitura dos alunos. Apresentaremos também, respectivamente, o esquema de texto da produção de um aluno e o quadro com os dados sobre a progressão temática, para exemplificarmos a metodologia usada nas análises. Ressaltamos que os esquemas dos textos foram identificados por meio do número de chamada no diário escolar e apresentam-se organizados por intermédio de chaves, para delimitar o eixo macroestrutural em: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Organização da estrutura temática do infográfico, considerando sua organização em unidades de informação: MacroTema/MacroRRema; Tema/Rema e Rema /Tema.

O direcionamento da leitura do infográfico ocorre da esquerda para a direita (horizontal) e de cima para baixo (vertical). O primeiro ponto de entrada do olhar é a leitura do título, o qual denominamos de MacroTema: “O que o aquecimento global pode causar ao Brasil?”, por entendermos que a pergunta retórica direciona o *eixo sentido* do infográfico. O segundo ponto de entrada do olhar centra-se no texto verbal de abertura (1), que denominamos MacroRRema do MacroTema e ainda vai se constituir Tema de outros Remas, assim, sucessivamente. Ele apresenta, de forma mais ampla, as consequências: “mudanças na paisagem, no clima e até nas safras agrícolas”, provocadas pela causa, lançada no título: “o aquecimento global”. Tal organização antecipa o projeto global do texto em torno das causas e das consequências do aquecimento global, estabelecendo os demais percursos.

Desse modo, compondo os boxes de textos (*cards*), dentro e fora das molduras, a organização Tema(s) e Rema(s), obedece ao fio condutor de que a primeira causa e a primeira consequência são respectivamente Tema e Rema, mas, no decorrer do desenvolvimento, o que era Tema se torna Rema e, assim, sucessivamente. Fizemos o esquema do texto verbal das molduras que apresentam as consequências do aquecimento global e vimos que todas elas apresentam a progressão linear, conforme ilustra o excerto a seguir, com base na primeira moldura do infográfico: “Savanização na Amazônia”.

Esquema da Progressão linear do Texto verbo-visual: “SAVANIZAÇÃO DA AMAZÔNIA”

- Causa:** calor excessivo.
- Consequência:** provoca a queda das folhas das árvores da borda da floresta.
- Causa:** a queda das folhas das árvores.
- Consequência:** aumenta o risco de queimadas.
- Causa:** o calor provocado pelo fogo das queimadas.
- Consequência:** reduz as chuvas no núcleo da floresta.
- Causa:** a redução das chuvas.
- Consequência:** intensifica as queimadas.
- Causa:** as queimadas e a falta das chuvas.
- Consequência:** implicam o renascimento de árvores baixas, espaçadas e com pouca copa; redução das águas dos rios e assoreamento dos leitos dos rios.

Figura 3 - Tema e Rema (infográfico/ texto do aluno) – Fonte: RIO VERDE, 2017

Esquema do texto de um aluno para a verificação da progressão temática

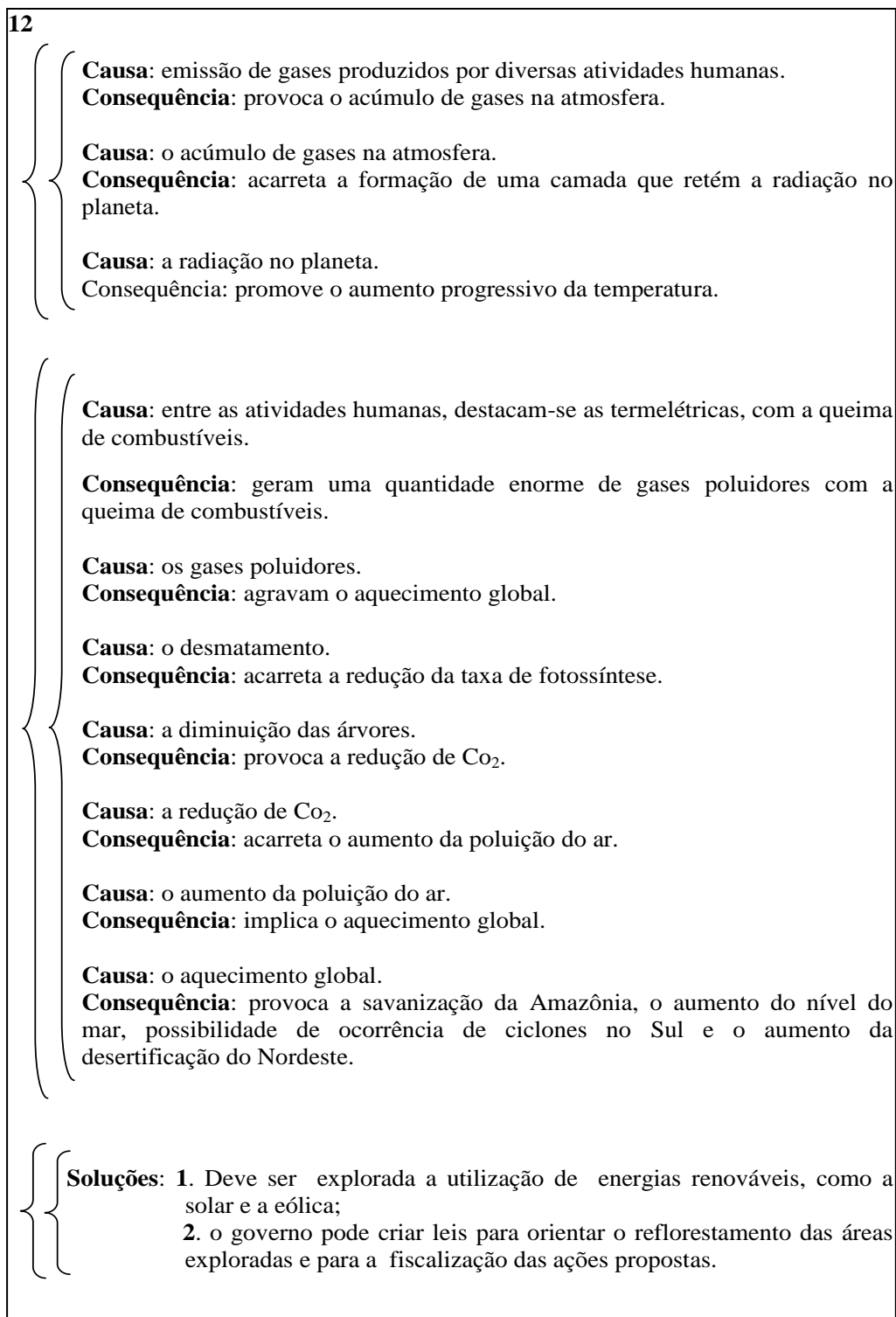


Figura 4 - Tema e Rema (infográfico/ texto do aluno) – Fonte: RIO VERDE (2017).

Quadro com a progressão Temática do infográfico: Tema e Rema (Base de dados: 13 textos) e análise dos dados

Ocorrências	Textos	Sequência: Tema → Rema	Sequência: Tema → Rema → Tema
0	0		
6	12		X
5	1, 6		X
4	5, 8, 10, 14		X
3	4, 9, 11, 15		X
2	13		X
1	7		X

Figura 5 - Progressão temática: Tema e Rema infográfico 2 - Fonte: RIO VERDE (2017).

Organização da estrutura temática do infográfico, considerando sua organização em unidades de informação: MacroTema/MacroRRema; Tema/Rema e Rema /Tema.

Nas análises, verificamos que todos os textos apresentaram organização circular, iniciando com causa e consequência e concluindo também com causa e consequência. Na conclusão, não se apontaram relações de causa e consequência, mas sim foram propostas ações que devem ser empreendidas, com a finalidade de amenizar ou erradicar os problemas das consequências causadas pelo aquecimento global. O infográfico apresenta como “eixo motivador do sentido” as consequências como Tema e as causas como Rema; no entanto, nas produções dos alunos, não houve essa diretriz, e sim uma relação pendular em que ora o desemprego é Tema (causa), ora Rema (consequência) e vice-versa.

Os períodos também foram articulados estruturalmente por meio de relações de causa e consequência. Fizemos um levantamento de algumas cláusulas (orações-GN), e o resultado mostrou uma diversidade muito grande concernente aos tipos de articulações, de conectores textuais. Entre eles destacaram-se para retratar a causa: locuções adverbiais ou prepositivas, como “devido à”, “por causa de” (GN); orações reduzidas de infinitivo (GN), iniciadas principalmente pela estrutura “por ser (em)”; orações adjetivas explicativas. E para a consequência, registramos verbos, como gera, provoca que trazem uma carga semântica de consequência inerente a eles; orações reduzidas de gerúndio (GN); orações adjetivas restritivas (GN), denominadas como encaixadas, na Gramática Sistemico Funcional. Os

exemplos apontados servem para corroborar a posição dos teóricos do funcionalismo sobre a diversidade de construções sintáticas que o sistema da língua nos permite realizar.

Quanto às estratégias de progressão temática, constatamos que todos os textos apresentaram a sequência de progressão linear, conforme apontado no quadro acima. Mesmo que o texto verbal tenha apresentado também uma progressão temática linear, acreditamos que as imagens tenham sido decisivas para essa escolha. Coscarelli (1999), em seu Modelo Reestruturado de Leitura, propõe que o processamento da leitura se divide em domínios integrados, que envolve tanto o reconhecimento dos aspectos da materialidade linguística, a produção de inferências e o conhecimento de mundo para se processarem os sentidos local e global do texto. Houve alunos que materializaram o impacto visual das imagens numa única expressão: “efeito dominó”.

É comum que a abordagem discursiva sobre problemas relativos a qualquer segmento, econômico, político, social, seja feita considerando as relações de causa e efeito. No entanto sabemos que há diferenças quanto à maneira com que elas se efetivam. Existem fatos que ocorrem de forma pontual, ou seja, há uma causa e uma consequência imediata resultante desse fato, e outras situações em que há diversos desdobramentos, como ocorreu na temática sobre o aquecimento global abordada pelo infográfico. A sequência temática dele mostra que o primeiro fato (causa) apontado norteia inúmeros outros fatos (consequências) em cadeia. Isso é fortemente sugerido pelas imagens como efeito “dominó”.

Metafunção interpessoal: marcas de subjetividade e elementos de modalização

A análise das escolhas lexicais em um texto é um importante instrumento para verificarmos a interação entre o produtor e o leitor. Assim, procuramos verificar, na materialidade linguística dos textos dos alunos, elementos gramaticais que pudessem nos orientar sobre a perspectiva adotada pelo sujeito leitor-produtor, reveladora do seu grau de aproximação ou distanciamento em relação ao assunto tratado no texto-base, motivado pelo binômio imagem e texto verbal. Para a análise dos dados, criamos um quadro com exemplos das estruturas linguísticas retiradas das produções dos alunos. O levantamento dos dados compreende a análise de adjetivos, advérbios e de 3 categorias verbais, a que denominamos: formas verbais modalizadoras; formas verbais modalizadoras hipotéticas; formas verbais interlocutoras, conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro com o destaque das escolhas lexicais do infográfico “O que o aquecimento global pode causar ao Brasil?”.

Alunos	Formas verbais modalizadoras	Formas verbais modalizadoras hipotéticas	Formas verbais interlocutoras	Adjetivos e advérbios
01	“faz-se necessária”; “deve ser”; “é importante”; tornando-se indispensável		“vemos que”	“(…) suas consequências são sérias e o Brasil tem sido muito afetado”.
02	“é necessário”		“percebe-se que”	“O Aquecimento global tem afetado de maneira intensa a vida de todo o planeta”.
05	“é preciso solucionar”; “é preciso conscientizar”; “precisa ser diminuída”			
06	é de grande importância mencionar”; “deverá realizar”; “deverá promover”; é importante mencionar; “deverão receber abono”; poderão ser divulgadas”		“sabe-se que”	“Assim um grande conjunto de termelétricas (...) contribuíram, de forma significativa, para a emissão de gases”.
07	“poderá amenizar”; “é muito importante”			
08	“é imprescindível”			“(…) os efeitos do aquecimento global podem ser catastróficos”; “(…) a elevação do nível do mar causaria um impacto sem precedentes”; “(…) abriga centros populacionais indispensáveis no cenário político e econômico brasileiro”.
09			“é possível notar”	
10	“é necessário”		“verifica-se a necessidade”	
11	“sendo necessário”		“pode-se observar”; “pode-se inferir”	
12	“deve-se (sic) tomar medidas”; “deve ser”;	“pode causar”; “pode criar”; “pode-se conseguir”	“percebe-se”	“O aumento progressivo da temperatura é um grave problema ambiental que pode causar sérios danos ao nosso país”.
13	“é necessário”; “faz-se conveniente”			
14	“faz-se necessário avaliar”	“pode ser minimizada”; “por ser solucionado”	“percebe-se que”	“Esse fenômeno causa mudanças significativas na paisagem”.

Figura 6 - Destaque das escolhas lexicais do infográfico - Fonte: RIO VERDE (2017)

Análise dos dados do infográfico sobre as escolhas lexicais

No quadro da figura 6, assim como na análise dos outros infográficos da dissertação, houve prevalência das formas verbais modalizadoras comparativamente às formas hipotéticas. Mas é importante pontuarmos que elas estão mais modalizadas, há um “tom” mais incisivo, devido ao uso de verbos no campo do “fazer”, do mundo físico (material), conforme proposição de Halliday e Matthiessen (2014), que trazem uma força expressiva maior de ação. Neste caso, os verbos, como fazer e dever, muito presentes nas conclusões dos textos, atuam como vozes de comando, dirigindo-se àqueles que devem agir para promover as mudanças na realidade apontada.

Diferentemente dos outros dois infográficos analisados, as formas verbais interlocutoras estão predominantemente na voz passiva sintética, construindo orações subordinadas substantivas subjetivas. Nestas construções sintéticas, o Dado (o predicado), topicalizado, apresenta semanticamente relevância sobre o Novo (o sujeito oracional – GN). Diante disso, podemos afirmar que a posição de topicalização em que se encontram as formas verbais provoca maior efeito de persuasão, de interlocução, como apontam Halliday e Matthiessen (2014). Considerando também que elas estão inseridas basicamente na conclusão, a expectativa é que cumpram o mesmo papel na função argumentativa do desenvolvimento. No entanto, existe um grau de polaridade que as diferenciam. As construções com os verbos de ação são estratégias mais potencializadas de persuasão, comparativamente às formas modalizadoras com o verbo ser, em expressões, como “é necessário” e em relação às hipotéticas.

Quanto ao uso dos adjetivos e dos advérbios, observamos que os adjetivos se destacam nas produções em relação aos advérbios de intensidade demarcados na análise dos outros infográficos. Observamos, no entanto, que os adjetivos também apresentam carga semântica de intensidade. Acreditamos que a prevalência de adjetivos intensificadores do problema foi motivada mais pela alta modalidade das imagens, como cor e outros marcadores: modulação, diferenciação de cores e brilho; código de orientação – *codingorientation*, que pelas informações presentes no texto verbal, como ocorreu nos outros infográficos, estudados na dissertação.

A predominância de certos tipos de formas verbais, de adjetivos ou de advérbios pode estar também vinculada ao tipo de assunto abordado, o qual desperta maior ou menor

interesse do leitor. O aquecimento global é um assunto que causou bastante interesse no grupo, considerando principalmente que estavam fazendo formação técnica em Química.

Gerenciamento de vozes: demarcação das fontes autorais

Neste item, propusemo-nos observar se os alunos haviam feito a demarcação das vozes autorais constitutivas do infográfico, considerando-a não só como um aspecto pragmático no uso da língua/linguagem, mas também como uma categoria exigida pelo próprio perfil do gênero, que nasceu no jornalismo, com a finalidade de informar, e, como toda informação somente é legitimada se houver a referência, é fundamental que o sujeito produtor mencione essas fontes em seu texto.

Gerenciamento de vozes do infográfico

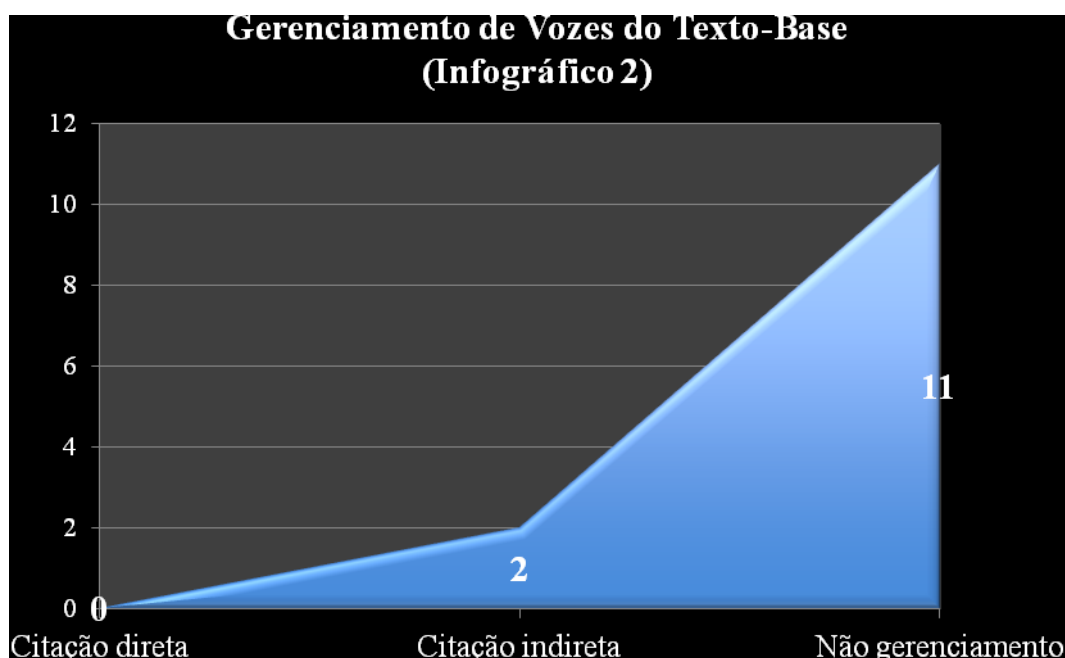


Figura 7 - Gerenciamento de vozes do infográfico– Fonte: elaboração da autora

Como nos outros infográficos, grande parte dos alunos não apontou as fontes autorais dos diversos dados científicos, de estatísticas importantes sobre o aquecimento global, fruto de pesquisas de órgãos credenciados para isso. Apontaram dados estatísticos para fundamentar seus argumentos, no entanto estes não podem ser legitimados sem a fonte de

informação de sua procedência. Esperávamos que o fizessem respaldados na prática cotidiana de produtores de textos, como alunos do Ensino Médio, e não no conhecimento do gênero. Além disso, um dos aspectos importantes na constituição do gênero infográfico, como já apontado, é a menção às fontes, que normalmente vêm bem visíveis, dispostas na parte inferior do texto, onde se encontra o Real, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 195-197)

Considerações finais

Esta pesquisa foi motivada, como alude o próprio título, pela busca da construção de competências e habilidades voltadas para o ensino-aprendizagem de textos verbo-visuais. Cinco perguntas nortearam nosso projeto. Três delas são mais específicas, já que estão diretamente relacionadas à análise dos dados colhidos do *corpus* proposto e as outras duas são mais amplas, porque envolvem a avaliação do processo como um todo, após a consecução da pesquisa.

Procuraremos, então, responder a estas perguntas, quais sejam: (i) como construir uma didática favorecedora da aquisição de competências para a interpretação e/ou produção de textos com variados sistemas semióticos?; (ii) textos infográficos podem favorecer o ensino-aprendizagem de variadas estratégias de progressão temática e de progressão textual muito importantes no processamento da leitura e produção de textos, conforme propostas pelas diversas correntes do campo da Linguística Funcional?

Defendemos que o primeiro passo para o ensino desse gênero é criar acesso dos professores à aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos de várias áreas, que têm objetos diferentes de interesses, mas complementares para o estudo da infografia, como fizemos na realização desta pesquisa. A integração entre os conhecimentos das áreas do *design*, do jornalismo e da Linguística pode nos oportunizar abordagens mais eficientes em sala de aula.

O segundo é incorporar a prática de leitura e produção, motivada por esse gênero, no cotidiano escolar, conforme proposto por Ribeiro (2016, p. 56), aliada a estudos de aspectos da língua/linguagem que requerem nossa atenção. São vários os tópicos gramaticais abordados no dia a dia para o ensino da língua, cujos conceitos precisam ser revistos.

Na pesquisa motivadora deste artigo, priorizamos as relações de causa e de consequência e vimos a importância de conhecermos as diversas organizações dessas relações semânticas sob

a perspectiva da língua em uso e não da Gramática Normativa, como tem sido a prática didática na escola. Os conhecimentos sobre essas relações orientarão melhor o papel do professor na formação de competências e habilidades para a formação do leitor-produtor que esteja em qualquer fase de escolarização, já que elas se apresentam em diversos gêneros textuais.

Temos percebido que, mesmo que o campo da retórica nos oriente para os diversos tipos de argumentos, a diretriz dos instrumentos oficiais de avaliação no país, como o Enem, tem proposto temas e comandos para a produção de texto com a orientação para a argumentação por causa e consequência, ou que favorecem esta escolha. Assim, acreditamos que nossa pesquisa, com abordagem de três infográficos que apresentam os fatos em sistema de rede, com desdobramentos entre causa e efeito, poderá contribuir com o ensino-aprendizagem de organização temática com progressão linear em textos de tipologia argumentativa, muito enriquecedora, tendo em vista que a organização linear é mais frequentemente exemplificada em livros didáticos, por meio de textos descritivos, narrativos e expositivos.

Referências

BRASIL. *Matriz de Referência de Língua Portuguesa — Prova Brasil/Saeb — Tópicos e Descritores*. INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>>. Acesso em: 20 jan 2017.

COSCARELLI, C.V. *Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências*. 1999. 322f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

HALLIDAY, M. A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *An Introduction to Functional Grammar*. 4 ed. Edition, London: Edward Arnold, 2014.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: _____. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Trad. e Org. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Recife: Universitária da UFPE, 2009, p. 21-44.

PAIVA, F. A. *A leitura de infográficos da revista Superinteressante: procedimentos de leitura e compreensão*. 2009. 205 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos

Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Biblioteca Digital UFMG. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/LETR-8SUQRL>>. Acesso em: 20 ago 2015.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIO VERDE, D. M. C. *Gêneros textuais e infografia: a busca por novas perspectivas de ensino e aprendizagem de competências e habilidades para a leitura de textos verbos-visuais*. 2017. 253 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), 2017.

TEIXEIRA, T. *Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectiva*. Salvador: EDUFBA, 2010.

A MÍDIA IMPRESSA E O ENSINO DE LEITURA NA EJA: NOVOS OLHARES E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Allan de Andrade Linhares*

Resumo: A instituição jornalística, no processo de representação da realidade, recorre a inúmeras estratégias linguístico-discursivas para marcar o seu posicionamento e garantir a adesão de seu interlocutor. Cumpre-nos, com este estudo, responder ao seguinte questionamento: Que estratégias, no ensino de leitura e análise de gêneros da esfera jornalística, são eleitas pelo professor na EJA? Assim, objetivamos investigar as estratégias eleitas pelo professor para o ensino da notícia, gênero da esfera jornalística. Para tanto, dialogamos com Charaudeau (2009, 2012); Bucci (2003), tratando das estratégias linguístico-discursivas utilizadas pela instância midiática no processo de construção da realidade discursiva. Apresentamos noções sobre multimodalidade discursiva a partir de Dionísio (2005); Kress e van Leeuwen (1996). Metodologicamente, analisamos os encaminhamentos sugeridos por uma professora da modalidade EJA para trabalhar com uma notícia, publicada em um jornal impresso, em uma aula de leitura e, em seguida, propusemos a análise das estratégias linguístico-discursivas eleitas por uma instituição midiática para a construção da realidade discursiva. Sugerimos ao professor alguns encaminhamentos a fim de que, ao discutir textos da esfera jornalística com seus alunos, possam eleger estratégias de ensino que contemplem os recursos utilizados pelas instituições jornalísticas midiáticas para construir versões da realidade e, conseqüentemente, manipulação dos enunciatários para a produção de consenso.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Discursos. Mídia. Manipulação.

Abstract: The journalistic institution, in the process of reality representation, resorts to innumerable linguistic-discursive strategies to mark its position and ensure the adhesion of its interlocutor. We must, with this study, answer to the following question: What strategies, in the teaching of reading and analysis of genres of the journalistic sphere, are elected by the teacher in the EJA (Youth and Adult Education)? Thus, we aimed to investigate the strategies chosen by the teacher for the teaching of news, genre of the journalistic sphere. To achieve this, we dialogued with Charaudeau (2009, 2012); Bucci (2003), dealing with the linguistic-discursive strategies used by the media instance in the process of the construction of discursive reality. We presented notions about discursive multimodality from Dionísio (2005); Kress e van Leeuwen (1996). Methodologically, we analyzed the referrals suggested by an EJA teacher to work with news, published in a printed newspaper, in a reading class, and then we proposed the analysis of the linguistic-discursive strategies chosen by a media institution for the construction of discursive reality. We suggest to the teacher some guidelines so that, when discussing texts from the journalistic sphere with his students, they can choose teaching strategies that contemplate the resources used by the media journalistic institutions to construct versions of reality and, consequently, manipulation of the enunciator for the production of consensus.

* Docente da Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU), unidade Parnaíba-PI, Brasil. Endereço eletrônico: andrades55@hotmail.com.

Key-words: Teaching reading. Speeches. Media. Manipulation.

Introdução

Considerando que os objetos da Análise do Discurso (AD) são as práticas discursivas, que se concretizam em discursos, cuja materialidade é expressa nos textos circulantes, investigaremos, neste estudo, as estratégias eleitas pelo professor para o ensino de alguns gêneros da esfera jornalística. Para tanto, dialogamos com Charaudeau (2009, 2012); Bucci (2003), a partir dos quais trataremos das estratégias linguístico-discursivas utilizadas pela instância midiática no processo de construção da realidade discursiva. Apresentamos breves noções sobre multimodalidade discursiva com base em Dionísio (2005); Kress e van Leeuwen (1996). Metodologicamente, analisamos os encaminhamentos sugeridos por uma professora da modalidade EJA para trabalhar com uma notícia, publicada em um jornal impresso, em uma aula de leitura e, em seguida, sugerimos ao professor alguns encaminhamentos de estratégias de ensino que contemplem os recursos utilizados pelas instituições jornalísticas midiáticas para construir versões da realidade.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos os pressupostos teóricos, refletindo com Bucci (2003), Charaudeau (2012) sobre os discursos produzidos pelas mídias, bem como sobre a multimodalidade no processo de representação da realidade da mídia impressa. Procedemos, logo depois, às breves noções da metodologia utilizada e à análise dos encaminhamentos sugeridos por uma professora da modalidade EJA para trabalhar com uma notícia, publicada em um jornal impresso, em uma aula de leitura. Por fim, propusemos a análise das estratégias linguístico-discursivas eleitas por uma instituição midiática para a construção da realidade discursiva.

Os discursos produzidos pelas instituições jornalísticas

A matéria discursiva liga o enunciador ao enunciatário e vice-versa, referenciando os lugares e os tempos discursivos, as imagens e os sentidos em circulação, em disputa na mídia.

Entendemos, aqui, discurso como objeto de conhecimento configurado em produtos culturais empíricos que são chamados de textos, porém não se trata apenas de textos verbais, orais ou escritos, pois envolve outras semióticas, como as imagens.

Diante disso, depreende-se que os discursos têm papel fundamental na reprodução, manutenção ou transformação das representações que as pessoas fazem e das relações e identidades com que se definem na sociedade, pois é por meio dos textos que se travam as batalhas que levam os participantes de um processo comunicacional ao reconhecimento do aspecto hegemônico dos discursos produzidos por um dado enunciador.

Assim, é perceptível que os discursos produzidos pelos jornais populares, nosso interesse de análise, como os de todo jornal, hierarquizam sentidos e valores. As instituições jornalísticas, portanto, usam de poder para construir realidades, manipular os enunciatários a que se destinam, apresentar versões da realidade. Acreditamos que essas instituições jornalísticas ordenam e disciplinam e, para tanto, constituem a realidade que elas mesmas apresentam como sendo a realidade feita de fatos. (BUCCI, 2003, p. 9). Depreende-se, assim, que a linguagem constrói, discursivamente, a realidade.

Mídia e os seus discursos: uma relação contratual

Os discursos, como práticas sociais de produção, circulação e consumo textual, são construídos no interior de instituições, logo, essa constituição se dá a partir de um quadro de referência. Esse quadro é, pois, constituído por uma situação de comunicação, a qual é “como um palco, com suas restrições de espaço, de tempo, de relações, de palavras, no qual se encenam as trocas sociais e aquilo que constitui o seu valor simbólico”. (CHARAUDEAU, 2012, p. 67). Os parceiros da comunicação, portanto, assumem um acordo prévio (contrato de comunicação) sobre como serão realizadas as suas trocas languageiras a partir do reconhecimento da situação de comunicação. Segundo Charaudeau (2012), o contrato de comunicação é resultado das características inerentes¹ à situação de troca (dados externos¹) e das características dos discursos dela decorrentes (dados internos).

Os discursos são produzidos considerando uma dada finalidade, um objetivo que sustenta as escolhas discursivas. Charaudeau (2012) denomina de *visadas* as possíveis influências sobre o que se enuncia e como se enuncia, considerando as intenções dos enunciadores. São quatro os tipos de visadas: *fazer fazer*, *fazer saber*, *fazer crer* e *fazer sentir*. Considerando o objetivo deste artigo, entendemos que o jornal popular analisado prioriza as

¹ Os dados externos, considerando o tipo de condição de enunciação, podem ser agrupados nas seguintes categorias: condição de identidade, condição de finalidade, condição de propósito e condição de dispositivo. (CHARAUDEAU, 2012).

visadas *fazer saber* e *fazer sentir*. A visada fazer saber (informativa) consiste em “[...] transmitir um saber a quem se presume não possuí-lo”. (p. 69). Já a visada do *páthos*, *fazer sentir*, consiste em “[...] provocar no outro um estado emocional agradável ou desagradável”. (p. 69). Os jornais populares trabalham, principalmente, com essas duas visadas, todavia o estado emocional dos leitores (fazer sentir) ganha prioridade sobre o ato de informar (fazer saber).

No processo de construção da notícia, a instância midiática, aquela que, na produção, “[...] integra os diferentes atores que contribuem para determinar a instância de enunciação discursiva”, pondera valores, crenças, o lugar social da instância de recepção. (CHARAUDEAU, 2012, p.73-74). Tal instância pode ser abordada pela instância midiática como alvo intelectual ou alvo afetivo. De acordo com Charaudeau (2012), o alvo intelectual é capaz de avaliar seu interesse para aquilo que lhe é disponível pela instância midiática. Já o alvo afetivo avalia a notícia movido pela emoção, não procede, portanto, a uma avaliação racional. Os jornais populares, considerando o público a que se dirigem, selecionam recursos que ativem a emoção, que comovam os seus leitores.

A multimodalidade no processo de representação da realidade a partir da mídia impressa

Em uma visão integradora entre as diferentes linguagens, torna-se imprescindível o conceito de multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; KRESS, 2010; DIONÍSIO, 2005), entendido como coocorrência de vários modos de representação da linguagem (semioses), que se integram na construção de significados em interações sociais. De acordo com Descardecí,

[...] qualquer que seja o texto escrito, ele é multi-modal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem. (DESCARDECI, 2002, p. 20).

O termo multimodalidade é proposto nos trabalhos de Kress e van Leeuwen (1996) e Kress (2010) com o intuito de se levar em consideração os diferentes modos de representação

da linguagem (palavras, sons, cores, imagens, *layouts* etc.) na construção de sentidos, resultante dessa inter-relação. Kress e van Leeuwen (1996) orientam que, em um trabalho de análise,

[...] Procuramos não ver a imagem como uma ilustração do texto verbal, e, desse modo, deixamos não só de tratar o texto verbal como prioritário e mais importante, como também de tratar o texto visual e verbal como elementos totalmente discretos. Procuramos ser capazes de olhar para toda a página como um texto integrado. (p. 177).

Os autores propõem, então, uma visão integradora entre diferentes modos de linguagem. Assim, é impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos.

Descardecí (2002) e Dionísio (2005), respaldando-se em Kress e van Leeuwen, afirmam que toda manifestação de linguagem é inerentemente multimodal. Do ponto de vista desta pesquisa, isso se constitui num importante pressuposto para a análise das estratégias usadas pelas instituições midiáticas no processo de construção da realidade, haja vista que os gêneros da esfera jornalística selecionam estratégias linguístico-discursivas diversas no processo de manipulação dos enunciatários para a produção de consenso. Essas estratégias precisam ser eleitas pelos professores ao discutirem esses gêneros, a fim de tornarem nossos alunos menos manipuláveis e repetidores de realidades construídas.

Kress (1997) acredita que os signos resultam de interesses de seus construtores, que se expressam por meio da seleção de significantes capazes de exprimir o sentido desejado pelo “produtor” do signo, devendo, desse modo, ultrapassar a teoria do uso.

Como resultado dessa postura, o poder é um dos relevantes princípios do texto multimodal. Como produtores e leitores possuem poder em relação ao texto, produzem-se signos complexos, sustentados pelos interesses dos interlocutores.

Estratégias linguístico-discursivas eleitas pela mídia impressa

Guiados pelo objetivo de investigar as estratégias eleitas pelo professor para o ensino de alguns gêneros da esfera jornalística, analisaremos como uma professora de 4º ciclo da modalidade EJA de uma escola pública municipal de Parnaíba-PI intermedeia discussões

sobre uma notícia divulgada no Jornal *Diário de São Paulo* de 20/10/2013. Nosso corpus é, portanto, constituído por transcrição de uma aula gravada em áudio e notas de campo².

Nossa análise vai se organizar a fim de seguir as atividades desenvolvidas pela professora durante a aula de leitura, ou seja, as estratégias eleitas com o foco na leitura e compreensão do texto. A partir da análise empreendida, será possível perceber, portanto, se a reflexão sobre as estratégias linguístico-discursivas eleitas pelos gêneros midiáticos são priorizadas. E, diante dos resultados dessa análise, encaminharemos algumas atividades que podem colaborar com o ensino de estratégias de leitura que contemplem os recursos utilizados pelas instituições jornalísticas midiáticas para construir versões da realidade.

Estratégias eleitas pela professora na discussão de matéria em *O Diário de São Paulo*

A professora elegeu para uma aula de estudo de texto uma notícia divulgada no Jornal *Diário de São Paulo* de 20/10/2013. Tal jornal é de cunho popular, considerando-se o tipo de linguagem e a classe dos coenunciadores a que visa.

Procederemos, então, à proposta realizada pela professora para o estudo da notícia, cujo assunto tratava das ações de vandalismo realizadas pelos mascarados do Black Bloc, durante um protesto de ativistas dos direitos dos animais contra o Instituto Royal. O título da manchete do jornal é *Cachorrada*.

Para iniciar o estudo do texto, a professora propôs que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e, posteriormente, analisassem o que estava sendo noticiado, o assunto da matéria.

Vejamos a transcrição da discussão realizada, após a leitura:



Professora: *Então, turma. Após terem lido aí o texto, o que vocês conseguiram tirar dele? O que o texto informa? Nós temos aí uma notícia, um gênero jornalístico que está presente no nosso dia-a-dia.*

Aluno 1: *A notícia fala dos vira-latas das causas justas, professora.*

² Esclarecemos que os dados utilizados neste artigo advêm da pesquisa de doutorado intitulada Ensino de Leitura na EJA: análise das narrativas de formação de professores de 4º ciclo. A constituição dos dados se deu durante a observação das aulas das colaboradoras, uma das fases da referida pesquisa.

Professora: E quem são eles?

Aluno 2: Pra mim, é esse cara de preto que está mascarado.

Professora: E qual é o nome da notícia?

Aluno 1: Cochorrada.

Professora: CACHORRADA, não é? Pois é, a notícia aí quer nos informar sobre alguma coisa que aconteceu na atualidade e apareceu num jornal, pois os jornais divulgam coisas atuais. No caso aí, a invasão do Instituto Royal pelos ativistas que protestavam contra o uso de animais em pesquisas. Olhem aí as imagens que mostrar cenas que aconteceram no movimento!

Percebemos, a partir das orientações propostas pela professora, que ela não lança mão de estratégias que possibilitem aos alunos irem além de aspectos, meramente, formais. Não foi permitido aos alunos compreender que todas as estratégias utilizadas pelo enunciador de *Diário de São Paulo* surgiram de um propósito de construir um efeito de sentido determinado por suas tendências e valores, os quais ficam marcados por meios das estratégias linguístico-discursivas selecionadas.

Ao iniciarmos a análise de um texto multissemiótico, nos dizeres de Vieira (2007), é indispensável que ultrapassemos o aspecto formal. Isso não significa que a estrutura seja desconsiderada em benefício da função, mas simplesmente que “[...] não devemos nos fixar apenas na análise de aspectos gramaticais e linguísticos. Antes, juntamente com o texto, devemos considerar o contexto linguístico, o situacional e, sobretudo, o contexto cultural” (p. 29).

Portanto, quer seja um texto construído em bases somente verbais, quer seja um texto alicerçado em outros recursos multimodais, devemos considerar que as imagens igualmente comunicam aspectos relevantes das relações sociais, além de fatos, estados de coisas e percepções que o comunicador deseja transmitir.

Novas perspectivas de análise para o texto midiático

Dedicar-nos-emos, agora, à apresentação de alguns encaminhamentos que consideramos mais produtivos, ancorados na análise das estratégias linguístico-discursivas eleitas pelo Jornal *Diário de São Paulo* de 20/10/2013 na produção da matéria *Cachorrada*.

Como já dissemos, o Jornal *Diário de São Paulo* é popular e, como tal, utiliza-se de linguagem sensacionalista. O sensacionalismo atual herda matrizes culturais da modernidade. Sensacionalista é a publicação que trouxe as seguintes características:

- 1- a ênfase em temas criminais ou extraordinários, enfocando preferencialmente o corpo em suas dimensões escatológica e sexual;
- 2- presença de marcas da oralidade na construção do texto, implicando em uma relação de cotidianidade com o leitor;
- 3- a percepção de uma série de marcas sensoriais espalhadas pelo texto como a utilização de verbos e expressões corporais (arma “fumegante”, voz “gélida”, “tremer” de terror etc.), bem como a utilização da prosopopeia como figura de linguagem fundamental para dar vida aos objetos em cena;
- 4- a utilização de estratégias editoriais para evidenciar o apelo sensacional: manchetes “garrafais”, muitas vezes seguidas por subtítulos jocosos ou impactantes; presença constante de ilustrações, como fotos com detalhes do crime ou tragédia, imagens lacrimosas, histórias em quadrinho reconstruindo a história do acontecimento, etc.;
- 5- na construção narrativa, a recorrência de uma estrutura simplificadora e maniqueísta;
- 6- relação entre jornal sensacionalista e seu consumo por camadas de menor poder aquisitivo, que, por diversas razões, seriam manipuladas e acreditariam estar consumindo uma imprensa “popular” (...) quando, no fundo, estariam consumindo um jornalismo comercial feito para vender e alienar. (ENNE, 2007, p. 2-3 apud SELIGMAN; COZER, 2009, p. 5).

Como já fora dito, a notícia tratava das ações de vandalismo realizadas pelos mascarados do Black Bloc, durante um protesto de ativistas dos direitos dos animais contra o Instituto Royal. O título da manchete do jornal é *Cachorrada*. O termo aparece na parte superior da matéria, escrito em caixa alta e cor branca, o que o deixava em evidência, pois o fundo era colorido. A seleção por esse vocábulo já cumpre um propósito, fazer uma avaliação sobre a postura dos black blocs. Ao tempo que a manchete apresenta o fato, constrói, também, uma avaliação do fato. Temos, então, fato e opinião do fato juntas. Esse tipo de estratégia é típica dos jornais populares. É possível dizer, portanto, que o termo *cachorrada* funciona, na notícia, como um adjetivo injurioso, atribui característica negativa. Vejamos que o enunciador, estrategicamente, construiu um adjetivo que advém do substantivo cachorro, já que toda a matéria deveria dar destaque ao movimento dos ativistas que negavam o uso dos cachorros da raça beagle em pesquisas. Para originar o adjetivo, foi realizado o acréscimo do

sufixo –ada, o qual é usado para significar abundância, aglomeração, coleção, como no caso de *boiada*. Todavia, esse sufixo foi tomado, pejorativamente, na construção realizada pelo jornal. Mais uma vez, reiteramos a postura avaliativa assumida pelo *Diário de São Paulo*.

A professora, na discussão feita com os alunos, não fez nenhuma alusão à escolha desse termo, fato que seria necessário para que despertasse nos alunos o entendimento de que, conforme nos ensina Kress (1997), as modalidades escrita, oral e visual concedem ao construtor do signo a realização do seu propósito ideológico. Não foi priorizado, também, nas colocações da docente, o discernimento de que o jornal era popular e, esse fato já marca a opção por determinados recursos e, portanto, uma forma particular de construir a realidade.

Acrescentamos, também, que o uso do termo *cachorrada* constituiria, segundo Dias (2008), uma metáfora gíria. O vocábulo, empregado com propósito sensacionalista, cria um traço humorístico, recurso recorrente nos jornais populares. O traço desta metáfora “[...] consiste em designar uma coisa por uma de suas qualidades, um de seus aspectos conhecidos como permanente e essencial” (GUIRAUD, 1966, p. 55 apud DIAS, 2008, p. 90). Por essa razão, é facilmente compreensível pelo povo, haja vista que a usa diariamente.

O chapéu da notícia *Vira-latas das causas justas* também acentua descrédito dada à postura dos mascarados. Vejamos que o referente *ativistas* foi recategorizado como *vira-latas*, o que sinaliza um propósito argumentativo do jornal, considerando que esse termo assume, no cotidiano, um tom pejorativo, ou seja, uma pessoa sem categoria, sem classe. Na construção da notícia, obviamente, atribuiu-se aos mascarados a avaliação negativa de vândalos, de desestabilizadores da ordem. Mais uma vez, retoma-se, estrategicamente, a ideia de cachorro, pois os vândalos teriam desestabilizado um movimento, cujo foco era a defesa de animais usados em pesquisas. A expressão *vira-lata* retoma a ideia daquele cachorro sem pedigree, o mais baixo representante da raça canina, que vive na rua revirando lixo à procura de comida, sem ter ninguém que se interesse por ele. Daí a razão para a referência construída aos mascarados.

Percebemos que, ao se fazer uso de *cachorrada*, *vira-lata*, foi montada uma rede semântica com o foco em animais, em virtude de esses termos pertencerem a um mesmo campo de sentido. A ativação desses frames exigia dos leitores recorrerem aos seus modelos conceituais, a fim de que a interação fosse, satisfatoriamente, construída e a intenção comunicativa do enunciador ativada/construída.

Outra marca de popularidade é perceptível na capa do jornal. No destaque, o texto: *Mascarado bota fogo em viatura policial e sai como se nada tivesse acontecido*, localizado ao lado do carro em chamas, salienta outro indício de um jornalismo popular, pois a expressão *bota fogo* funciona como um eufemismo gírio. Obviamente, essa escolha linguística está ancorada em um propósito discursivo, já que, mais uma vez, o enunciador estabelece um ato de transgressão assumido pelos vândalos de preto. Essa forma de emitir opinião, também, é uma marca dos jornais populares. A imagem do carro em chamas dialoga com as escolhas lexicais *bota fogo*, marcando um propósito do enunciador. Esse aspecto é reforçado pela posição das imagens, pois a autor da ação (botar fogo) aparece em realce, isto é, é dado a ele o destaque da ação que aparece ao fundo. Tal fato está de acordo com as colocações de Vieira (2007, p.27):

Em essência, nenhuma imagem é natural ou semiótica em si mesma. Todas são convencionais e resultam de construção cultural e social. Por essa razão, em qualquer análise deve-se procurar identificar os valores e as regras de organização desses sistemas de significados. Que elementos não-verbais se relacionam com as imagens? Como as imagens se articulam? Que ideologias são veiculadas por elas? Com relação ao texto, como ocorre a composição com as imagens?

É preciso, portanto, considerar que todos os produtos da mídia aparecem extremamente carregados de valores ideológicos.

Outro aspecto importante a ser considerado nesse processo de construção do discurso da violência é o foco dado pelo enunciador na capa do jornal. É possível perceber que o *Diário de São Paulo* priorizou, no discurso da capa, a consequência do movimento, e não o objetivo. O objetivo seria tratar sobre a invasão do Instituto Royal pelos ativistas que protestavam contra o uso de animais em pesquisas. No dia do movimento, retiraram do local 178 cães da raça beagle. A consequência do movimento teria sido o protesto realizado pelos mascarados do Black Bloc na Rodovia Raposo Tavares. A prova da prioridade dada à consequência está em toda a capa do jornal, pois o foco foi a imagem de um mascarado e um carro em chamas. Outra prova dessa prioridade é a topicalização da matéria da capa, pois o maior destaque foi dado ao protesto dos integrantes do Black Bloc, apenas um tópico tratava especificamente sobre os ativistas, cuja denominação era *resgate*. É necessário acrescentar,

também, que, na notícia em discussão, o *lide*³ tratava do incêndio realizado pelos mascarados. Constatamos, então, que o foco, de fato, era a consequência do movimento. Mais uma vez, um recurso priorizado pelos jornais populares.

A professora, em sua discussão, informou aos alunos que a matéria tratava da invasão do instituto Royal. Não chamou atenção dos alunos, abrindo uma discussão sobre as imagens e os termos selecionados pelo enunciador do jornal, que, na verdade, o que seria consequência dos fatos, tornou-se a grande prioridade dos discursos construídos pela instituição midiática *Diário de São Paulo*.

Percebemos, assim, que a matéria em análise utiliza da violência para falar de violência. Com apelo ao sensacionalismo, joga com as palavras, utiliza recursos expressivos para tratar de um evento violento. Ao fazer isso, age com violência, pois explora um evento trágico que a banaliza, explora a agressividade. (DIAS, 2001).

Entendemos que falar a respeito da violência, ao passo que se usa de recursos para promovê-la, é uma característica do sensacionalismo criado pelos jornais populares. Logo, considerando as contribuições de Charaudeau (2012), a instância midiática, ao se reportar à instância de recepção (o público), pondera os valores ético-sociais e afetivo-sociais, a fim de apresentar uma informação que atenda às expectativas do público. Isso faz parte do contrato de informação. Por essa razão, os jornais populares, considerando o alvo afetivo, apelam para algumas sensações que podem ser despertadas no homem. De forma intersubjetiva, a instância midiática vai construindo suas estratégias para a promoção dos discursos da violência, no caso do exemplo discutido neste artigo.

Ainda tomando como respaldo os pressupostos de Charaudeau (2012), entendemos que o *Diário de São Paulo*, ao eleger as estratégias elencadas neste estudo, prioriza a visada *fazer sentir*, pois o estado emocional do público é mais explorado nos discursos da violência promovidos pelos jornais populares. (DIAS, 2001). Entendemos, contudo, que haja um mascaramento entre a visada informativa e a do *Páthos*. Fazem sentir para fazer saber.

Considerações finais

³ Primeiro parágrafo do texto que relata o que há de mais importante e essencial no encadeamento de uma sequência de fatos.

Percebemos que, na condução da aula de leitura, a professora não priorizou as estratégias multimodais eleitas pela instituição jornalística, o que impossibilita aos alunos um olhar mais crítico diante de textos repletos de posturas, discursivamente, marcadas.

Com a análise, feita por nós, das estratégias linguístico-discursivas eleitas pelo jornal *Diário de São Paulo*, sugerimos ao professor alguns encaminhamentos, a fim de que, ao discutir textos da esfera jornalística com seus alunos, possam eleger estratégias de ensino de leitura que contemplem os recursos utilizados pelas instituições jornalísticas midiáticas para construir versões da realidade e, conseqüentemente, manipulação dos enunciatários para a produção de consenso. A análise das imagens e de vários elementos de outras semioses (posição da imagem, diagramação da página (layout), cor do papel, formato e cor das letras, formatação do parágrafo, disposição do texto no papel etc) foram necessárias em nossa abordagem, uma vez que a linguagem constrói discursivamente a realidade.

Acreditamos que essa discussão promoverá a formação de leitores críticos, leitores capazes de perceber as estratégias eleitas pelos enunciadores das instituições jornalísticas no processo de construção da realidade. Nos encaminhamentos sugeridos, enfatizamos que os recursos utilizados na construção dos discursos da capa de um jornal marcam tendências, posições assumidas. Nossa proposta é que os professores considerem, na leitura de textos jornalísticos, os recursos verbais e visuais que marcam propósitos discursivos.

Referências

BUCCI, E. O jornalismo ordenador. In: GOMES, M. R. *Poder no jornalismo: discorrer, disciplinar, controlar*. São Paulo: Hacker, 2003.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Tradução: Ângela S. M. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Discurso das mídias*. Trad. Ângela S. M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DESCARDECI, M. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.

DIAS, A. R. A notícia como entretenimento no jornal sensacionalista e sua relação com a comicidade. In: URBANO, H. et al (Orgs.). *Dino Preti e seus temas: oralidade, leitura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *O discurso da violência: as marcas da oralidade no jornalismo popular*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. It: *Proceedings of the First Internacional Conference on Discourse Analysis*. Compilado por Emília Pedro. University of Lisbon, Portugal: Colibri, 1997.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images – The grammar of visual Design*. London: Routledge, 1996.

SELIGMAN, L.; COZER, K. R. B. *Jornais populares de qualidade: ética, e sensacionalismo em um novo padrão de jornalismo de interior catarinenese*. Rio de Janeiro: Biblioteca on-line de ciências da comunicação, 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-jornais-seligman.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

VIEIRA, A. V. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, A. V. et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEITURA, MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rivaldo Capistrano Júnior*
Maria da Penha Pereira Lins**
Janayna Bertollo Cozer Casotti***

Resumo: Neste artigo, temos como principal objetivo propor uma discussão acerca do papel de recursos multimodais na construção de sentido(s) em práticas de leitura. Para tanto, buscamos respaldo teórico-metodológico em estudos sobre texto, multimodalidade e leitura. À luz desses estudos, buscamos analisar como a articulação de modos semióticos em diferentes gêneros textuais guiam processos interpretativos.

Palavras-chave: Leitura. Multimodalidade. Ensino de língua portuguesa.

Abstract: In this paper, the main aim is proposing a discussion about the multimodal resources role in the construction of meaning (s) in reading practices. To do so, the work is based theoretical and methodologically on Text Studies, multimodality and reading. From these studies, we seek to analyze how the articulation of semiotic modes in different textual genres guide interpretative processes.

Keywords: Reading. Multimodality. Portuguese Language teaching.

Considerações iniciais

Ler e escrever, longe de serem meras atividades mecânicas de extração de informações e de aplicação de regras gramaticais ou de (re)produção de modelos estereotipados de organização textual, são, em perspectiva sociocognitiva e interacional (KOCH; ELIAS, 2006, 2009; MARCUSCHI, 2008), atividades imbricadas e altamente complexas que exigem dos sujeitos leitores e/ou escritores a ativação de sistemas de conhecimento e a mobilização de estratégias diversas.

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES), Vitória-ES, Brasil. E-mail: r.capistrano@uol.com.br

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES), Vitória-ES, Brasil. E-mail: mpenhalins@gmail.com

*** Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES), Vitória-ES, Brasil. E-mail: janaynacasotti@gmail.com

Nesse processo, o texto é o ponto de contato entre leitor e escritor. Este, partindo de um projeto de dizer, lança mão de uma série de estratégias para viabilizar sua intenção comunicativa, isto é, o seu projeto de dizer; aquele, coparticipativamente, assume uma postura ativa, mobiliza estratégias de ordem sociocognitiva e interacional e guia-se pelas pistas deixadas no texto pelo escritor. Durante essa atividade, ambos – escritor e leitor – dialogicamente partilham normas sociais e negociam o(s) sentido(s).

No ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, a leitura e a produção de textos também constituem atividades de linguagem que mobilizam os estudantes no processo de produção de sentido(s). Em sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem, os alunos leem e/ou produzem textos dos mais variados gêneros textuais, mas não como experiências individuais ou únicas. Trata-se de práticas sociais em que estão envolvidos alunos/leitores, professores/leitores e autores que, por meio do texto, estabelecem um diálogo, com vistas a construir sentidos possíveis.

Assim, lembramos Geraldi (2008, p. 2) quando afirma que colocar o estudo do texto como prioridade na escola significa “aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo”. Nesse sentido, a multimodalidade vem se impondo como uma dessas possibilidades de dizer e de produzir sentido(s), dada a crescente presença, em aulas de língua portuguesa, de textos cuja configuração congrega múltiplas linguagens/semioses.

Posto isso, propomos uma discussão de como diferentes recursos multimodais (tamanho e tipo de fonte, *layout* da página, paragrafação, imagens, cores etc.) do texto impresso ou digital coatuam no processo de construção interacional de sentido(s). Nossas considerações partem de uma visão de texto como uma entidade multifacetada, em que aspectos sociais e culturais e processos cognitivos são subjacentes e indissociáveis das ações sociais dos sujeitos (KOCH, 2004; KOCH; ELIAS, 2016).

Desse modo, considerando que i) a construção de sentido(s) mobiliza tanto elementos da superfície textual (linguístico, imagético, plástico etc.) quanto aspectos contextuais, ii) a multimodalidade apresenta-se como traço constitutivo do texto, organizamos este artigo em três seções: a primeira tem como foco considerações sobre a concepção de texto e de multimodalidade; a segunda analisa elementos multimodais em variados gêneros textuais e a contribuição desses recursos para a construção de sentido(s); a terceira e última indica

contribuições para o ensino de língua portuguesa, considerando aspectos multimodais dos textos.

Concepção de texto e de multimodalidade

Inicialmente, os estudos relativos ao texto, no âmbito da Linguística Textual (doravante LT), focalizavam o texto verbal, entendido como toda e qualquer produção linguística, de extensão variável, que possibilita a comunicação. A preocupação dos estudiosos era, sobretudo, a de analisar recursos linguísticos que garantiriam a coesão e, conseqüentemente, a coerência textual.

Nos anos 1970 e início dos anos 1980, pesquisas na área assumem uma perspectiva pragmática, pondo em relevo a situação de interação, os sujeitos sociais, e voltam-se para a explicação de propriedades definidoras dos textos verbais. A textualidade¹ era entendida como condição necessária à formação de um texto. A partir dos anos 1990, com o entendimento de que nossas ações sociais não se desvinculam de processos cognitivos, o texto foi concebido como resultado de operações cognitivas interligadas.

Se, por um lado, o conceito de texto foi sendo reconstituído à medida que se ampliavam as perspectivas de estudo na LT; por outro, as análises centravam-se no texto verbal (oral ou escrito), em detrimento de outros modos semióticos. No entanto, no início deste século, os estudos em LT, de perspectiva sociocognitiva e interacional, têm voltado a sua atenção para os textos não exclusivamente verbais.

Assim, considerando a multiplicidade e variabilidade de textos, dos mais prototípicos aos menos prototípicos (SANDIG, 2009 [2000]), e as práticas de linguagem em ambientes midiáticos, estudiosos da LT (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010) propõem uma ampliação do conceito de texto, de modo a incorporar na análise de fenômenos textuais as produções multimodais, caracterizadas pela copresença de dois ou mais modos de linguagem (verbal, imagética, plástica, sonora) na superfície textual.

Em se aceitando que todo texto é híbrido (multimodal) quanto ao modo de composição, uma vez que orchestra diferentes formas de linguagem, é preciso considerar que a construção/negociação do(s) sentido(s) também se faz por meio do acionamento simultâneo e não linear de outros elementos, não somente o linguístico.

¹ Para Beaugrande e Dressler (1997 [1981]), o texto é uma ocorrência comunicativa, um artefato linguístico, que cumpre sete normas de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade).

Se signos de diferentes modos integram a materialidade textual e mobilizam conhecimentos prévios e desejavelmente partilhados, um problema epistemológico se coloca aos estudiosos do texto: na compreensão e na análise de fenômenos textuais, que articulações a LT vem estabelecendo no intuito de ampliar seus dispositivos analíticos a fim de contemplar o fenômeno da multimodalidade? Na busca dessa interface, a LT tem incorporado em suas pesquisas conceitos e categorias advindos dos estudos sobre multimodalidade.

A multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]; KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2008 [1997]; KRESS, 2005; DIONÍSIO, 2005) é entendida como co-ocorrência de vários modos de representação/construção da linguagem (semioses), que se integram na construção de significados em interações sociais.

Para Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen, a multimodalidade não é um fenômeno novo, e todo texto se constrói em virtude de uma série de modos de representação e de comunicação. Mesmo quem escreve realiza uma série de escolhas e decisões quanto à organização do sistema linguístico, tais como o tipo de letra, espaçamento, distribuição espacial etc.

De acordo com Jewitt (2012), os estudos multimodais são interdisciplinares e estão embasados em três pressupostos: i) modos semióticos são recursos (visual, falado, gestual, escrito, tridimensional, entre outros) geradores de sentido em diferentes contextos; ii) esses recursos são socialmente modelados ao longo do tempo e estão alicerçados em um senso cultural compartilhado em uma comunidade; iii) as pessoas orquestram o sentido por meio de uma seleção e configuração particular de modos. Portanto, todo ato comunicativo é moldado por normas e regras que operam no momento de produção do signo, influenciado pelas motivações e interesses de pessoas em um contexto social específico.

A obra de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), *Reading images: the Grammar of visual design* (doravante GDV), constitui-se num importante direcionamento de caráter crítico-analítico para a análise da composição imagética e de seus contextos de uso. Kress e van Leeuwen propõem uma gramática da linguagem visual, a fim de descrever o modo como as imagens se combinam em diversos tipos de composições visuais (pintura, *layouts* de revistas, gráficos etc.).

Com esse intento, os autores tomam como referência os trabalhos de Halliday. Para eles, as metafunções propostas por Halliday podem ser empregadas como categorias aplicáveis a toda semiose social e humana, não somente à linguagem verbal. Na releitura

realizada pelos autores, as metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual* são denominadas de significados representacionais, interativos e composicionais, respectivamente. Essas categorias objetivam a análise de imagens cujos significados são sociais, portanto permeados por ideologias e pelas relações de poder.

Os significados representacionais, que correspondem à metafunção ideacional, aludem às representações pictóricas, ou participantes (indivíduos, lugares ou coisas). Os significados interativos, que correspondem à metafunção interpessoal, instanciam estratégias de aproximação ou afastamento entre os participantes representados, os produtores e espectadores das imagens, participantes ativos (sujeitos que assumem papéis sociais definidos), o que corresponde à relação tríade entre produtor/texto/leitor. Por fim, os significados composicionais, que correspondem à metafunção textual, combinam/organizam estruturas visuais de uma imagem².

Para Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), os significados dos elementos de uma composição são explicados por meio de três sistemas relacionados: valor de informação, saliência e estruturação. De modo mais específico, a saliência interfere na leitura de textos impressos ou digitais, uma vez que os olhos do leitor, numa leitura transversal, percorrem o texto e são guiados por fontes de saliências visuais (plano de fundo ou primeiro plano, imagens, tamanho ou dimensão, contrastes de tons e cores etc.), as quais, por sua vez, possibilitam ao leitor acionar conhecimentos prévios, fazer suposições, levantar hipóteses, realizar inferências, estabelecer uma relação entre os diferentes elementos presentes na explicitude do texto.

É preciso, portanto, considerarmos que, em nossas ações sociais, contamos com diferentes linguagens (verbal, imagética, gestual, sonora etc.), para a construção da realidade. Quando falamos, por exemplo, além das palavras, concorrem, para a realização da mensagem e para a construção de efeitos de sentidos, as expressões faciais e corporais, o tom de voz, o ritmo, a proximidade entre os participantes etc. Quando lemos, por exemplo, uma tira, a mescla palavra (linguagem verbal) e imagem (linguagem imagética) é de fundamental importância para o gerenciamento de processos interpretativos, uma vez que os elementos imagéticos (desenhos) e plásticos (cor, contorno, textura etc.) não são meramente ilustrativos

² Embora reconheçamos que, na GDV, cada metafunção apresenta subdivisões, neste trabalho, devido aos objetivos anteriormente delineados, apresentamos ao leitor somente os elementos da metafunção composicional e damos ênfase somente ao elemento composicional da saliência (destaque).

de fragmentos da história. Pelo contrário, são parte constitutiva da mesma e responsáveis pelo desenrolar das ações na trama narrativa, como ocorre na tira cômica a seguir:

Texto 1



Fonte: Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel/bau.shtml>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

Na tira em análise, o efeito de humor, traço característico desse gênero textual de narrativa curta, é desencadeado quando, no segundo quadro, percebemos, por meio da conjugação do desenho (elemento imagético) e da onomatopeia (elemento linguístico) que o gato, por causa de seu peso, quebra as telhas e cai. A onomatopeia “crás” simula o som da quebra das telhas, e o fato de ela estar grafada com letras de tamanho maior e disposta diagonalmente na tira traduz mais visualidade e ênfase ao som representado. Estamos querendo dizer com isso que o tamanho e a disposição das letras são tão portadores de significado quanto a própria palavra.

Como podemos observar, na tira em discussão, o desenho, as expressões fisionômicas dos personagens, a representação dos movimentos, o tipo e tamanho das letras estão numa relação de imbricação, não podendo ser dissociados em processos interpretativos.

Admitindo que nossas ações são multimodais e que gêneros textuais permitem nossa comunicação e ação no mundo, concordamos com que a multimodalidade seja um traço constitutivo dos textos (DIONÍSIO, 2005). Reportando-se a Kress e van Leeuwen, Komesu (2012) define a multimodalidade

(...) como uso de diversos modos semióticos – linguístico, acional, visual – no *design* (conceituação da forma) de produto ou evento semiótico, bem como a maneira particular por meio da qual esses modos são organizados, podendo, por exemplo, se reforçar, dizendo a mesma coisa de maneiras diferentes, ou assumir papéis complementares no processo de comunicação, ou ser hierarquicamente ordenados, caso de filmes de ação nos quais a ação é dominante, com sincronia entre som e toque de presença realista, exemplo dos autores. Trata-se, portanto, da necessidade de observar todas as formas de comunicação – e não apenas a linguística – para o estudo da produção dos sentidos. (KOMESU, 2012, p. 81)

Dessa forma, não podemos pensar nos gêneros textuais como realização apenas de peças linguísticas, uma vez que vários são os modos de representar e comunicar uma mensagem, em que diferentes linguagens se articulam.

Recursos multimodais do texto

Quando escrevemos, também realizamos uma ação multimodal, pois, de acordo com o nosso projeto de dizer (KOCH, 2002), fazemos escolhas e combinamos sistemas de signos (modos), tais como o estilo da letra, a disposição das palavras, a paragrafação, o uso do negrito, entre outros, para interagir com o leitor.

Quem lê, por sua vez, a partir de elementos linguísticos e não linguísticos disponíveis na superfície textual, estabelece uma interação mediada pelo texto com o produtor, produzindo e negociando os sentidos. É sobre o uso de recursos multimodais e o seu papel na negociação de sentido que discorreremos a seguir. Daremos destaque a elementos multimodais, tais como formato das letras, diagramação e composição da página (layout), cores, imagens, suporte etc.

Distribuição e ênfase de partes do texto (título)

Texto 2

Obra do metrô do Rio abre cratera em rua de Ipanema e assusta moradores

DO RIO

As obras de construção da linha 4 do metrô do Rio, que ligará a zona sul à Barra da Tijuca, na zona oeste da cidade, tiraram o sono dos moradores de Ipanema na madrugada de ontem.

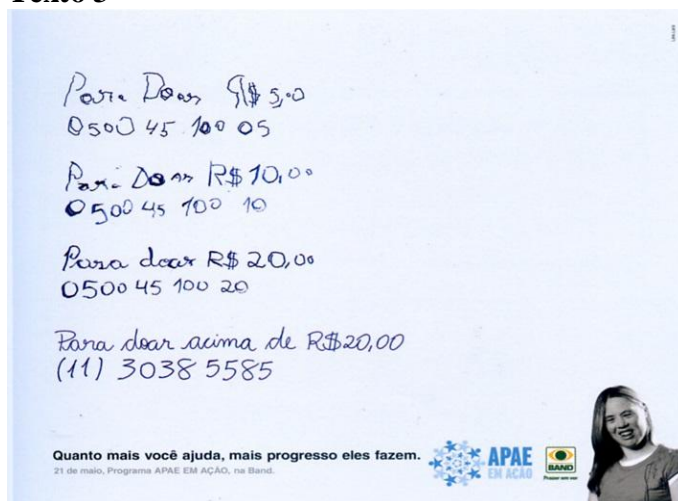
Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/165520-obra-do-metro-do-rio-abre-cratera-em-rua-de-ipanema-e-assusta-moradores.shtml>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

No texto 2, o título noticioso tem destaque visual, exercendo função relevante na organização textual. Comparado ao restante do texto, as letras em negrito e a fonte maior, recursos multimodais, põem-no em saliência, tornando visualmente mais informativo um dado verbal, o que, sem dúvida, chama a atenção do leitor.

É interessante lembrar que o título é um importante “contextualizador prospectivo” (KOCH; TRAVAGLIA, 1996), pois possibilita a ativação de conhecimentos dos sujeitos, a antecipação do conteúdo e o levantamento de hipóteses de como o texto continua. É, portanto, um dos elementos fundamentais para que o leitor possa criar interesse ou não na leitura do texto.

Recursos tipográficos (formato e tamanho das letras) e sinais gráficos

Texto 3



Fonte: 32º Anuário de Criação, CCSP, p. 127.

Na campanha Programa APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) EM AÇÃO, objetiva-se convencer cidadãos brasileiros a doar dinheiro a fim de que a associação possa dar continuidade ao trabalho de inclusão de pessoas com deficiência intelectual.

Para atingir o objetivo, no anúncio, como estratégia argumentativa, os vários traçados das letras, aspecto multimodal, mostram não só o progresso feito pelas crianças e adolescentes excepcionais, mas também parecem sugerir que, quanto maior for a contribuição, mais condições a APAE terá de propiciar esse progresso.

Também o *slogan*, frase curta, marcante e incisiva que sintetiza as ideias, os objetivos de um texto publicitário ou propagandístico, tem papel argumentativo, já que sua função é fazer “vender” um produto ou uma ideia. No anúncio em análise, o *slogan* ganha destaque visual com o uso do negrito.

Destacamos, ainda, a imagem de uma adolescente com síndrome de Down, no canto inferior direito da peça publicitária. Ela permite ao leitor interpretar o pronome “eles”, presente no *slogan*. Esse pronome não retoma pontualmente nenhum elemento linguístico, mas alude sociocognitivamente às pessoas portadoras de deficiência. Neste caso, a foto não é apenas ilustrativa, mas um sinalizador que, na imbricação com o verbal, orienta a construção de referentes³ e de sentido.

³ Referente (ou objeto de discursos) “é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2012, p. 98).

A variação de fonte tipográfica em um texto escrito desempenha, portanto, papel importante na interação e na compreensão do texto. Por exemplo, o texto impresso em **bookman old style** parece mais sério e formal do que um em **comic sans ms** (BARTON; LEE, 2015, p.47).

Em se tratando do artigo acadêmico, o uso da *fonte itálica* marca, visualmente, o título de livros e periódicos citados no texto, estrangeirismos, latinismos etc, como também o uso da **fonte negrita** destaca tópicos e subtópicos do texto, dando ênfase a ideias, como nos exemplifica o fragmento de texto a seguir:

Texto 4

230 Leonor Lopes Fávero

das frases (ao nível de microestrutura) bem como para a organização do todo, em vista da coerência global (ao nível da macroestrutura).

Na última parte do seu trabalho, apresenta **os elementos fundamentais de uma gramática de texto**, afirmando, como já ressaltai, que “a noção fundamental da gramática textual parece ser a de coerência”.

Neiss não faz distinção entre coesão e coerência, denominando-as de coerência microestrutural e coerência macroestrutural, respectivamente.. Esta não distinção entre coesão e coerência é adotada, à época, por muitos lingüistas, como Isenberg, lingüista alemão da academia de Ciências de Berlim, um dos mais importantes centros de gramática gerativa da Europa.

Isenberg, em seu trabalho de 1971, intitulado *Reflexões sobre a teoria do texto* (sirvo-me da tradução italiana. in Conte, 1977) , cita treze fenômenos somente explicáveis no âmbito da estrutura textual, por exemplo, a anáfora, a seleção de artigos, a pronominalização e os elementos pro-adverbiais, a sucessão dos tempos, que podem ser considerados elementos de coesão, ao lado de diversos tipos de textualização, ou seja, relações entre os enunciados assindeticamente conjugados, por exemplo, conexão causal conexão de motivos, tematização de objetos novos, estes podendo ser considerados elementos de coerência.

Como se pode ver, o trabalho de Neis foi realmente importante e pouco se faz referência a ele.

3.2 Linguística de texto – o que é e como se faz – Luíz Antônio Marcuschi

Em 1983, convidei o Prof. Marcuschi, por sugestão de Madre Olívia, para pronunciar uma conferência na PUCSP no IV Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do Instituto de Pesquisas Linguísticas, destinado principalmente a professores do ensino de primeiro e segundo graus e alunos de pós-graduação que realizávamos a cada dois anos e ele apresentou o texto do qual fez depois uma cópia simples na UFPE (disse-me certa vez que se arrependera, pois deveria tê-lo publicado logo por uma editora conceituada). Não preciso dizer que Marcuschi, com seu carisma e competência, fez o maior sucesso. Ultrapassou em muito o tempo da conferência, as pessoas exigiram , tivemos de arrumar uma outra sala para que ele continuasse até o fim.

Negrito: ênfase na ideia.

Itálico: título da obra.

Negrito: Seção do artigo.

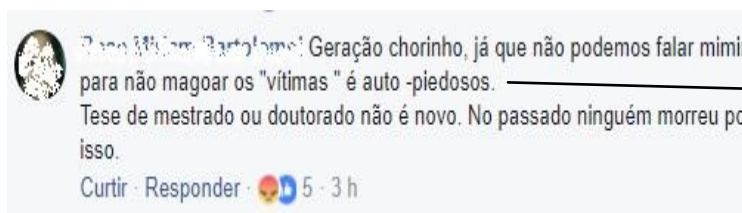
Fonte: FÁVERO, L. L. Linguística Textual: memória e representação. In: *Filologia e linguística portuguesa*, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, n. 14 (2), p. 230, 2012.

Além das marcas tipográficas, os efeitos de sentidos decorrentes do uso da pontuação orientam a compreensão textual. As aspas, por exemplo, são indicações de interpretação peculiares (DAHLET, 2006), como exemplificamos a seguir

Texto 5



As aspas simples indicam a fala de alguém, conferindo ao texto noticioso um posicionamento argumentativo.



As aspas indicam ironia.

Fonte: <https://www.facebook.com/folhadesp/>. Acesso em 18 dez. 2017.

Recursos gráfico-espaciais (diagramação, formato da página, paragrafação...)

Texto 6

The diagram shows a recipe for Angel Food Cake. On the left, four boxes with arrows point to specific parts of the recipe: 'Título' points to the title 'Angel Food Cake'; 'Rendimento' points to 'serves 10'; 'Ingredientes' points to the list of ingredients; and 'Modo de fazer' points to the instructions. On the right, a photograph shows a slice of the cake topped with strawberries and raspberries on a white plate.

Título → Angel Food Cake

Rendimento → **serves 10**

Ingredientes →
oil or melted butter, for greasing
1 cup all-purpose flour, plus extra for dusting
8 extra-large egg whites
1 tsp cream of tartar
1 tsp almond extract
1 1/4 cups superfine sugar

Modo de fazer →
Preheat the oven to 325°F/160°C. Brush the inside of a 7 1/2-cup angel cake pan with oil and dust lightly with flour.
In a large grease-free bowl, whisk the egg whites until they hold soft peaks. Add the cream of tartar and whisk again until the whites are stiff but not dry.
Whisk in the almond extract, then add the sugar a tablespoon at a time, whisking hard between each addition. Sift in the flour and fold in lightly and evenly using a large metal spoon.
Spoon the batter into the prepared cake pan and tap on the counter to remove any large air bubbles. Bake in the preheated oven for 40–45 minutes, or until golden brown and firm to the touch.
Run the tip of a small knife around the edge of the cake to loosen from the pan. Let cool in the pan for 10 minutes, then turn out onto a wire rack to finish cooling.
For the topping, place the berries, lemon juice, and confectioners' sugar in a saucepan and heat gently until the sugar has dissolved. Place on top of the cake.

Fonte: *Gorgeous cakes: for the ultimate sweet sensation*. USA: Parragon, 2010, p. 12-13.

Embora não desconsideremos o papel do suporte, da associação do texto à fotografia da comida, a disposição gráfico-espacial/estrutural do texto na página impressa é uma pista que permite o leitor identificar o gênero textual. Mesmo que não tenhamos o domínio da língua inglesa, ao “vermos” o texto, ativamos nossa competência textual e conseguimos reconhecer, no texto 6, a organização textual de uma receita culinária: título centralizado e inserido em uma moldura retangular; o rendimento escrito em negrito, os ingredientes dispostos em tópicos na coluna da esquerda e o modo de preparo, na coluna da direita, que orienta ações do leitor na execução da receita.

Texto 7

olá pessoal!! como voces estão?espero que bem! vim dar uma noticia ,para alguns boa e para outros ruim,estou fazendo este post segurando lagrimas .vim lhes dizer "xau".não é falta de inspiração ,na verdade tenho muitaa,é que nao estou sentindo falta de bloggar é muito duro pra mim dizer isto ,pois o blog é minha vida.voces deixaram de comentar os posts ,mais não foi isto que me desmotivou ,so nao me sinto com vontade de blogar mais.esse xau não é definitivo vou voltar ,não pretendo ficar sem postar,só não sei quando.vou sentir muitas saudades do carinho que recebi de todos voces.um beijo e até algum diaa....

Fonte: Blog Coisas de adolescentes. Disponível em: <<http://coisasdeadolescentesblogs2.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

No texto 6, a informação visual apreendida pelo contato da nossa visão com a página mostra que a organização das orações e períodos se dá em um bloco único (*posts*). Não desconsiderando o papel de outros elementos da superfície textual, a não paragrafação do texto permite ao leitor inferir, por exemplo, o nível de informalidade da linguagem utilizado.

Na estruturação do texto, rompe-se com a noção de parágrafos como unidade de composição em que se desenvolve uma única ideia-núcleo e com a abordagem tradicional que prioriza as qualidades necessárias à escrita de um bom parágrafo.

Necessário se faz considerar que, durante a produção textual escrita, o sujeito segmenta as informações do texto de acordo com suas intenções, seus propósitos comunicativos, com as expectativas que deseja causar no seu leitor e, sobretudo, com o estilo de gênero textual que realiza.

Assim, se, em um determinado gênero textual, podemos agrupar as informações em um único bloco, em outro gênero, como o texto acadêmico, há que se obedecer a outros critérios de segmentação.

Consideramos que as estratégias de paragrafação em diferentes gêneros textuais deve ser objeto de reflexão em sala, pois a forma como as informações estão organizadas é um importante contextualizador de ativação de conhecimentos sobre a organização textual. Além disso, no texto do *blog* em análise, a paragrafação não corresponde a nenhum modelo preestabelecido.

Texto 8

The image shows a newspaper clipping from 'A Gazeta' in Vitória (ES) dated November 29, 2006. The clipping is a recipe for 'Receita da Pizza à Três Queijos' from the 'AMARILDO 20 ANOS' section. Annotations with arrows point to various parts of the page: 'Nome do jornal' points to 'A GAZETA'; 'Local e data' points to 'Vitória (ES), quarta-feira, 29 de novembro de 2006'; 'Configuração textual do gênero culinária' points to the 'Ingredientes da massa', 'Preparo', and 'Cobertura' sections; 'Título' points to 'Receita da Pizza à Três Queijos'; and 'Assinatura' points to 'Gentilmente cedida pelo Senado Federal'. The recipe text is as follows:

Ingredientes da massa
50 g de fermento para pão
1 colher (sopa) de açúcar
3 colheres (sopa) de farinha de trigo
1 copo de leite
1 ovo inteiro
1 colher (sopa) de óleo
500 g de farinha de trigo
Sal

Molho
800 g de tomate (sem pele) moído
Sal e pimenta a gosto
2 colheres (sopa) de azeite
Orégano e cheiro-verde picado

Cobertura
400 g de queijo muçarela ralada
300 g de queijo
50 g de queijo parmesão ralado
Azeite e azeitonas pretas

Preparo
Dissolva o fermento com o açúcar. Junte o leite e a farinha. Misture bem. Cubra com um pano e deixe a massa dobrar de volume. Adicione o ovo, o óleo, o sal e a farinha peneirada. Misture, passe para a mesa polvilhada e amasse bem. Deixe crescer novamente em uma vasilha coberta. Separe a massa em duas partes, forne as formas com uma massa leve para assar em forno pré-aquecido. Retire do forno, espalhe o molho e cubra com os queijos. Regue com azeite e volte ao forno. Coloque as azeitonas somente quando pronta.

Receita da Pizza à Três Queijos
Gentilmente cedida pelo Senado Federal

Fonte: A Gazeta, 29 nov. 2006.

A ativação da competência metagenérica (KOCH e ELIAS, 2006, 2009) permite aos leitores o reconhecimento do gênero textual charge. Essa competência envolve aspectos multimodais, na medida em que o texto chárigo é publicado no jornal *A GAZETA*, em lugar específico, que é a coluna de opinião; conta, no canto inferior esquerdo, com a assinatura de um chargista (Amarildo) e vincula crítica a uma questão social e política.

Essa crítica é configurada por meio do uso dos seguintes recursos multimodais: organização textual das informações em formato de receita culinária; localização do título do texto (nome do prato), que normalmente antecede o texto da receita, no canto inferior direito do texto; informação adicional destacada em caixa contornada de vermelho; assinatura autoral com característica gráfica específica; data e nome do suporte alinhados à direita em posição superior no texto. Todas essas pistas multimodais evidenciam que a construção de sentido passa a materialidade textual como um fio condutor, mas que requer a mobilização sociocognitiva e interacional de saberes diversos.

A charge, textualmente configurada numa receita, não deixou de cumprir sua função, humoristicamente, de fazer crítica sócio-política, pois alude, na época de sua publicação no jornal capixaba *A GAZETA*, ao fato de a CPI que investigava um senador ter sido engavetada, constituindo mais um caso de impunidade parlamentar. Podemos perceber o posicionamento ideológico do chargista Amarildo no tratamento da informação por meio da expressão nominal “Receita da pizza à três queijos”. Pizza é uma categorização da impunidade, daí a expressão “acabar em pizza”; “três queijos” alude possivelmente aos três poderes.

Cor e imagem

Texto 9



Fonte: ©Sebastião Salgado/Amazonas Imagens (Fortaleza, CE, Brasil, 1983).

Ao vermos/lermos uma fotografia, lançamos olhar atento a uma série de elementos visuais, tais como: imagem estática, cor, jogo de luz e sombra, plano, enquadramento etc. Percebemos, no texto fotográfico de Sebastião Salgado, fotógrafo brasileiro, que as imagens de catadores de lixo e dos urubus compõem a cena capturada e cumprem papel importante na apreensão do assunto/tema, a “miserabilidade”, e na construção de processos interpretativos.

Ainda observando a foto, podemos perceber, em relação à interatividade, que nenhum dos catadores olha diretamente para o fotógrafo e, conseqüentemente, também não olham para o leitor. Isso sugere que ambos – fotógrafo e leitor – tenham uma postura mais contemplativa da cena. Na parte superior da imagem, em posição de destaque, um urubu de asas semiabertas sobrevoa o lixão, projetando para o leitor uma visão panorâmica da situação encenada.

Além desses elementos, a cor acinzentada da fotografia contribui na construção de sentido, uma vez que a cor cinza, em algumas situações, nos remete à ideia de tristeza, desânimo. Basta lembrarmos que algo que se tornou cinzento não é visto de maneira positiva em nossa sociedade.

Vale frisar, ainda, que as cores em um texto, além de chamarem a atenção do leitor, podem desempenhar outras funções, como a de estabelecer associações. Exploramos um pouco mais esse aspecto na imagem a seguir:

Texto 10



Fonte: Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/avancos-e-desafios-no-combate-a-aids>>. Acesso em: 18 jul. 2014

Ao visualizarmos um laço de cor vermelha, imediatamente, reconhecemos o símbolo oficial de combate à AIDS. Variações nas cores do laço representam diferentes causas: se rosa, luta contra o câncer de mama; se azul, luta contra o câncer de próstata; se preto, luto. Isso evidencia o fato de as cores, além de chamarem a atenção e tornarem visualmente mais atrativa uma ilustração, têm função simbólica, isto é, cumprem papel de informação sociocultural.

A multimodalidade no ensino da leitura

De modo geral, na atualidade, o ensino de língua portuguesa ainda prioriza no trabalho com o texto os elementos verbais. Vistos como um modo de representação que apenas supre lacunas deixadas pelo código linguístico ou como ilustração do texto, os elementos imagéticos são desconsiderados, ou então exercem um papel secundário ou acessório.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), em busca de nortear o trabalho com linguagens na escola, confirmam a afirmação anterior, uma vez que, desde sua publicação, em 1998, sempre esteve muito preso ao texto oral e escrito. Segundo o documento, na distribuição dos conteúdos de Língua Portuguesa, está a prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística, o que mostra como o enfoque, tradicionalmente, voltava-se para o oral e, mais especialmente, a escrita.

Hoje, as tecnologias da ciência e da informação não só propiciam uma diversidade de gêneros textuais, como também põem em evidência a necessidade de a escola, em todas as disciplinas do currículo escolar, lidar com a linguagem multimodal. Afinal, vivemos em um mundo socioculturalmente organizado por múltiplas linguagens. E os gêneros textuais, como

mediadores das interações sociais, corporificam-se em textos multimodais. Assim, em cada texto, o gênero determina/orienta não apenas as escolhas lexicais e gramaticais, mas também outros recursos de linguagem, a estrutura organizacional e os propósitos enunciativos para compor os significados.

Com isso, não estamos afirmando que o linguístico está cedendo lugar para a imagem. Interessa-nos, nas práticas de leitura, levar o aluno a perceber como diferentes elementos presentes na superfície textual se inter-relacionam e engendram sociocognitiva e discursivamente sentido(s).

No exercício da leitura (e também da escrita) em ambiente escolar, cabe ao professor chamar atenção dos alunos para o fato de que a escolha das palavras, da estrutura morfossintática e dos elementos não verbais (configuração do texto na página, tipo de letras etc.) não são aleatórios; ao contrário, são instruções para a elaboração de sentidos em situações de interação.

No cenário da educação brasileira, a abordagem multimodal tem ganhado respaldo nos documentos oficiais, como podemos verificar no trecho transcrito a seguir:

Vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não verbal–, resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade. Além das línguas naturais (português, francês, inglês, alemão, etc.), há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demandas da sociedade. Para ilustrar, considerem-se os sistemas numéricos (romano, árabe, decimal, etc.); as notas musicais; os mapas, com suas legendas; os sistemas de marcar tempo e temperatura – relógio, termômetro; a escrita alfabética, a cirílica; os ideogramas (japonês e chinês); o braile; a libras; o código Morse; e, por fim, os sinais de trânsito. Cada um desses sistemas organiza-se por uma combinação (interna) de regras, as quais conferem a cada um de seus elementos (signo/símbolo) um valor/uma função. Entender como um sistema semiótico funciona é conhecer, a um só tempo, a função que seus elementos desempenham e como eles se articulam entre si.

Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 25 (nota de rodapé).

Busca-se, com isso, abarcar a dimensão sócio-histórico-ideológica implicadas nas ações de linguagem, o que supera em muito uma abordagem de ensino focado somente na estrutura linguística.

Palavras finais

Considerando as análises empreendidas neste capítulo e a necessidade de um trabalho em sala de aula com a multimodalidade na leitura/produção textual, cabe ao professor de

língua portuguesa despertar no aluno a consciência de que diferentes recursos do texto coatuam na negociação dos sentidos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências e/ou habilidades de leitura e escrita implica considerar o texto como um constructo multimodal, em que a orquestração de diferentes linguagens orientam/guam os sentidos, num processo dialógico.

Bibliografia

- BARTON, D.; LEE, C. Linguagem online: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 1998.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*. Piauí, v. 12, n. 2, 2010. p. 56-71.
- DAHLET, V. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005, p. 159-177.
- GERALDI, J. W. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? In: BRAGANÇA, I. F. S.; ARAUJO, M. S.; ALVARENGA, M. S.; MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Vozes da Educação. Memórias, histórias e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008. p. 123-134. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20>>. Acesso em 4 dez. 2015
- JEWITT, C. Multimodality. In: *Glossary of Multimodal Terms*. 2012. Disponível em: <https://multimodalityglossary.wordpress.com/multimodality/>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____; _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 1º sem. 2012.
- KRESS, G. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.
- _____; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996

_____ ; LEITE-GARCÍA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: VAN DIJK, T. (Org.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2008. p. 373-416.
MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
SANDIG, B. O texto como conceito prototípico. In: WIESER, P; KOCH, I. G. V. (Org.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 47-72.

PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: EM BUSCA DE SENTIDOS

Vanda Maria Elias*

Sandro Luís da Silva**

RESUMO: Neste artigo, propomos uma discussão sobre leitura guiados por uma compreensão de linguagem e de texto numa abordagem sociocognitiva e interacional. Assumindo como pressuposto que a multimodalidade é um traço constitutivo do texto, apresentamos algumas estratégias para o trabalho com a leitura e compreensão de texto, de modo a considerar nesse processo os aspectos multimodais. Objetivamos com este trabalho contribuir para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica situado numa perspectiva que considere os usos sociais da língua na forma de textos e o papel central dos sujeitos envolvidos na interação e na construção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Sentidos. Multimodalidade. Ensino

ABSTRACT: In this article, we propose a discussion about reading guided by an understanding of language and text in a sociocognitive and interactional approach. Assuming as a presupposition that multimodality is a constitutive feature of the text, we present some strategies for working with reading and text comprehension, in order to consider the multimodal aspects involved in the process. We aim to contribute to the teaching of Portuguese Language in Basic Education in a perspective that considers the social uses of language in the form of texts and the central role of the subjects involved in the interaction and in the search for meanings.

KEYWORDS: Reading. Meanings. Multimodality. Teaching

Considerações iniciais

Neste artigo propomos uma reflexão sobre a leitura guiada pelas seguintes questões: Como trabalhar a leitura em sala de aula? De que estratégias podem lançar mão os professores para esta prática pedagógica? Situados numa concepção de leitura de base sociocognitiva e interacional, consideramos o texto em sua complexidade constitutiva e os sentidos decorrentes da interação estabelecida entre os sujeitos autor-leitor no espaço textual.

Em nosso percurso reflexivo, dividimos o artigo em três seções. A primeira trata do ensino da leitura e compreensão de texto que privilegia o reconhecimento, uma perspectiva há

* Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: vanda.elias@gmail.com

** Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: vitha75@gmail.com

muito superada pelos estudos da linguagem de base interacional. Infelizmente, essa abordagem ainda se faz presente em sala de aula quando são realizadas atividades de leitura. A segunda é dedicada à atividade de leitura e produção de sentidos ancorada em conhecimentos dos sujeitos e interações estabelecidas. A última avança em relação ao que é apresentado na seção anterior por considerar o texto em sua constituição multimodal e conseqüentemente por considerar esses aspectos na leitura e construção de sentidos.

Leitura: atividade de reconhecimento

Em um ensino marcado pela visão tradicional, a preocupação se volta para a transmissão de conhecimentos, a variedade e a quantidade de informações, com o objetivo de fixação de conteúdos em detrimento da formação de pensamento crítico, analítico e reflexivo. Nessa concepção de ensino, o aluno é um sujeito passivo que deve receber informação e devolvê-la em provas e exercícios. Por sua vez, o professor é aquele que detém e transmite o conhecimento sendo o responsável por manter o aluno interessado e atento. É o único interlocutor do aluno. Metodologicamente, passa-se e cobra-se o conteúdo dado para a avaliação do aluno. (MIZUKAMI, 2016).

Nessa perspectiva tradicional de ensino que traz consigo a imagem do aluno como aquele que recebe e acumula conteúdos, e a imagem do professor como detentor e transmissor de conhecimentos, a leitura é concebida como uma atividade de reconhecimento.

Subjaz a esse modo de pensar a leitura, uma concepção de língua centrada no código, e de texto calcada na noção de explicitude e completude. Em termos práticos, isso significa dizer que o texto é um objeto cuja compreensão está nele contida, ou seja, trabalha-se o texto considerando apenas a sua materialidade linguística, em um movimento que parte do texto e para ele se volta em busca de sua compreensão. Daí o foco em questões cujas respostas podem ser facilmente apontadas ou extraídas do texto, sem exigir do aluno um exercício de reflexão, de ligação com a realidade em que ele está inserido.

Em um estudo realizado sobre o ensino de leitura e compreensão na Educação Básica, Marcuschi (2002) propõe uma tipologia das perguntas de compreensão com base na análise de livros didáticos em língua portuguesa. Na proposta tipológica do autor, há a descrição de alguns tipos de perguntas que sugerem ao aluno atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras cujos comandos frequentes são *copie, retire, transcreva, identifique* etc.

Ainda, o autor elenca perguntas – O quê? Quem? Quando? Como? Onde? – que recaem sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto e solicitam do aluno o exercício de apontar, localizar, destacar no texto ou extrair do texto as respostas.

Além disso, a tipologia das questões de compreensão concebida por Marcuschi (2002) também acomoda perguntas de teor metalinguístico, que de modo geral se voltam para o léxico ou para a estrutura textual, como ocorre em perguntas do tipo: Qual o título do texto? Quantos parágrafos tem o texto? ainda frequentes em livros didáticos de língua portuguesa.

De modo resumido, ao conceber a língua como código — portanto, como mero instrumento de comunicação —, o texto é visto como simples produto da codificação a ser decodificado pelo leitor, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado, como explicam Koch e Elias (2006).

Na discussão do assunto, as autoras enfatizam que, se se pensa a língua como código, a leitura passa a ser vista como uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade. O leitor, então, é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, uma concepção que, infelizmente, ainda resiste na realidade educacional brasileira, apesar dos muitos esforços empreendidos para a propagação de estudos sobre a linguagem de base interacional, que fundamentam muitas das pesquisas da área e encontram-se na base de documentos oficiais orientadores de políticas públicas voltadas para a Educação.

Ainda sobre a concepção de leitura que orienta a atuação do professor e do aluno, vale destacar o estudo de Jurado e Rojo (2006), voltado para a análise de propostas de atividades de compreensão e de interpretação em livros didáticos. As autoras discutem como essas propostas contribuem para a formação de um leitor proficiente em diversos tipos de letramento e enfatizam que o trabalho com a leitura em sala de aula na perspectiva de letramentos deve favorecer o desenvolvimento de estratégias e capacidades leitoras como comparação, generalização, exploração de propriedades e recursos linguísticos, discursivos e textuais, além de apreciações e avaliações críticas em relação a preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação.

No entanto, para o desenvolvimento dessas estratégias de leitura, necessário se faz, considerando os usos sociais da língua, um trabalho centrado nas respostas do leitor ao que lê, reveladoras de uma postura eminentemente ativa que não cede espaço para a ideia de reprodução.

Leitura: uma atividade de produção de sentidos

Em uma concepção de ensino que privilegia o aluno e seus conhecimentos prévios, o professor é um orientador que oferece condições para desenvolvimento do aluno, possibilitando-lhe a autonomia e o constante exercício da reflexão e do posicionamento crítico diante de um texto.

Nesse panorama, trabalhar a língua é considerar o uso efetivo que dela é feita nas interações entre sujeitos que são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2006).

Em decorrência disso, o texto é compreendido do ponto de vista de suas incompletudes, uma vez que contém uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando considerados os conhecimentos prévios dos participantes da interação, não apenas de língua, mas também de mundo e de gêneros textuais, modo de composição e funcionamento.

Sendo assim, no trabalho com o texto, leitura e compreensão, assume-se como pressupostos que

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Nesse processo, ressalta-se que “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente”. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2002, p. 126-7)

A leitura assim concebida como uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor encontra repercussão nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de ‘extrair informação da escrita’ decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se

de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura, constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997, p. 41)

Dessa forma, falar de leitura implica interação entre sujeitos-texto; implica um posicionamento crítico do leitor. Como afirma Geraldi (1999), se o texto diz algo para o leitor, o leitor também diz algo para o texto. Nesse processo é que se constrói a leitura reflexiva, um posicionamento crítico diante do texto, que passa a ser significativo no ato da leitura.

Leitura e construção de sentidos: espaço para a multimodalidade

Usamos a língua para a concretização de nossos propósitos comunicativos na forma de textos, e essa atividade pressupõe uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas. Os procedimentos de decisão, seleção e combinação na constituição do texto envolvem não apenas elementos linguísticos como também elementos não linguísticos (distribuição das informações, tamanho e tipo de letra, espaçamento, uso de cores, desenhos, imagens, gráficos etc.), numa integração de vários modos de linguagem que solicita que esses elementos sejam considerados na e para a produção de sentidos (ELIAS, 2016).

Se o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializa nossas ações sociais, como afirmam Dionísio e Vasconcelos (2013), o texto é um evento comunicativo construído numa orientação multissistemas (MARCUSCHI, 2008, p.80).

A multimodalidade, como elemento constitutivo do texto, vem sendo objeto de análise em muitas das pesquisas empreendidas no campo dos estudos do texto de abordagem sociocognitiva e interacional, como indicado por Elias (2016).

Ramos (2009; 2011) investiga a presença de diferentes signos (verbais e visuais) na produção de sentidos de quadrinhos e de tiras cômicas. O autor, ao descrever estratégias textuais de construção de sentido nesse tipo de produção, salienta a função de objetos de discurso visuais em processos coesivos.

Também com o olhar voltado para tiras cômicas, Capistrano Júnior (2017) analisa de que forma processos referenciais, na assunção de elementos verbais e não verbais, contribuem para a construção de efeitos de humor no gênero textual em questão.

Considerando a multimodalidade como parte da materialidade manifesta no cotexto, ou seja, na superfície textual, defende Custódio Filho (2011) que, quando, por exemplo, assistimos a um filme ou a um seriado de televisão, reconhecemos como texto o conjunto da obra. Em outras palavras, não entendemos como elementos separados as falas dos personagens e a imagem dos personagens durante as falas, ou a organização do cenário como elemento secundário para a produção dos sentidos, como se esses recursos fossem complementares ao texto propriamente dito. Assim sendo, todos esses elementos integrados na materialidade são constitutivos do (co)texto e como tal contribuem para a produção de sentidos, conclui o autor.

Na análise de gêneros textuais das esferas política, jurídica e jornalística, Pinto (2010) defende que elementos não verbais como a cor pode isolar o argumento da tese, segmentando o texto em duas partes com funções argumentativas distintas: de um lado, o argumento e, de outro, a tese representada. Dizendo de outro modo, a autora postula que outros modos semióticos (cores, tipografia etc) funcionam como organizadores textuais por delimitarem partes do texto.

Para a ampliação da lista dos trabalhos, acrescentamos a pesquisa de Teixeira (2016) e os artigos de Cavalcante e Oliveira; Rio Verde e Villela; Linhares; Capistrano Junior, Lins e Casotti, que compõem este número da Revista Percursos.

1. Teixeira (2016) define como objetivos do seu trabalho: estudar a modalidade imagética no processo referencial do infográfico, examinar a abordagem do infográfico em livros didáticos, identificar as metaestratégias de referenciação e elaborar uma proposta didática para orientar o professor no trabalho com o infográfico no ensino fundamental. A autora constitui um rico exemplário extraído de coleções didáticas de língua portuguesa (Fundamental II) aprovadas pelo PNLD 2017, e do PISA, para análise de propostas de atividades envolvendo estratégias de referenciação, progressão temática e a construção da coerência no infográfico.

2. Rio Verde e Villela elegem também como objeto de investigação o infográfico, para a análise de estratégias de progressão temática e de progressão textual de que se valem

alunos do 3º ano do Ensino Médio na leitura de um infográfico. Com base na discussão empreendida, as autoras indicam a necessidade de construção de uma didática favorecedora da aquisição de competências para a interpretação (e/ou produção) de textos com variados sistemas semióticos.

3. Cavalcante e Oliveira investigam como elementos multimodais podem colaborar para a construção de sentidos a partir das introduções referenciais percebidas pelos alunos em imagens da capa de um vídeo. As autoras constatarem que os leitores elaboram a referência e os sentidos pela reconstrução das semioses sincretizadas, numa junção de linguagens, ainda que pondo em saliência uma delas como gatilho para as outras.

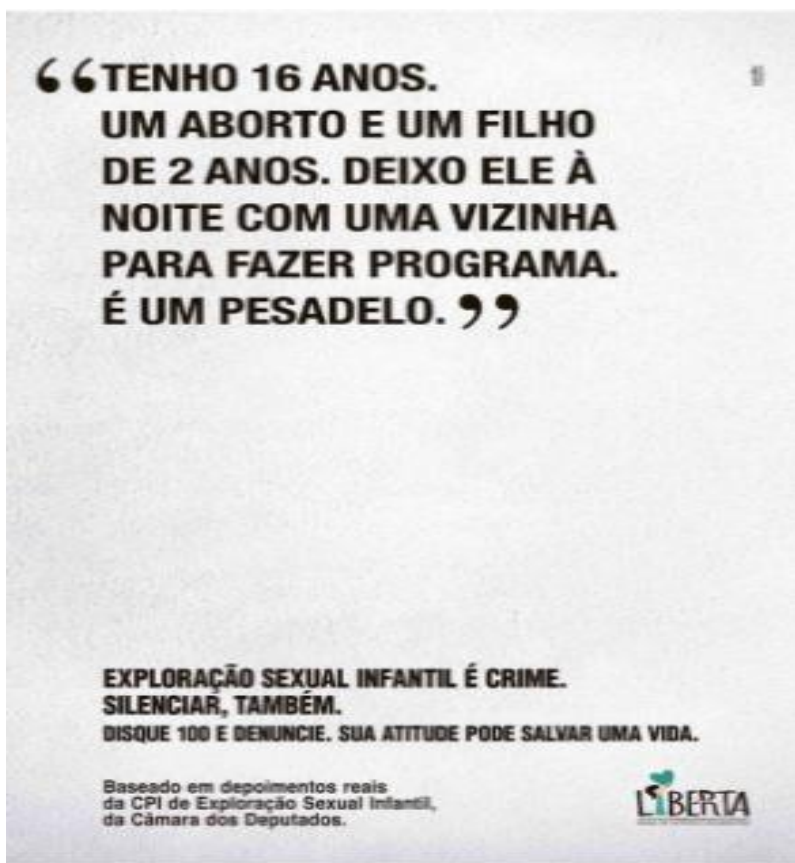
4. Linhares chama a atenção para a multimodalidade no processo de representação da realidade da mídia impressa. Ao analisar estratégias linguístico-discursivas na composição de uma notícia, o autor oferece uma contribuição para o ensino de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5. Capistrano Júnior, Lins e Casotti propõem uma discussão acerca do papel de recursos multimodais na construção de sentido(s) em práticas de leitura. Para tanto, os autores buscam o respaldo teórico-metodológico em estudos sobre texto, multimodalidade e leitura. À luz desses estudos, analisam como a articulação de modos semióticos em diferentes gêneros textuais podem guiar processos interpretativos.

No conjunto dos estudos citados, destaca-se não apenas a importante contribuição para o ensino da leitura em uma perspectiva que contempla em diferentes gêneros textuais (tiras cômicas, vídeos, infográficos, notícia) os traços multimodais que lhe são constitutivos, como também a projeção que pesquisas sobre a multimodalidade vêm ganhando na agenda dos estudiosos do texto.

Alinhados com o propósito desses estudos de chamar a atenção para o texto considerando os elementos verbais e visuais que lhe são constitutivos na atividade de leitura e construção de sentidos, selecionamos um anúncio veiculado em jornal impresso e sugerimos possíveis estratégias que podem ser exploradas no processo de compreensão do texto.

Exemplo



Fonte: *Folha de S. Paulo* – 3/08/2017. Cotidiano B5

De acordo com a concepção de leitura como atividade que exige do leitor postura ativa diante do texto, podemos explorar em sala de aula algumas estratégias como:

- contextualização do texto
- inferência do propósito comunicativo
- relação que pode ser estabelecida com outros textos
- análise do modo de organização do texto
- estabelecimento de relações que podem ser estabelecidas entre as partes do texto
- análise do modo de distribuição das informações
- explicação de aspectos multimodais relacionados à variação da cor e tipos de letra (cf.: LUPTON, 2006) bem como do uso das aspas (cf.: BRITO et al., nesta publicação)

- análise de sequências textuais (cf.: MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017) e do processo referencial e construção de sentidos (cf.: CAVALCANTE; CUSTÓDIO; BRITO, 2014).

O conjunto de estratégias, ao qual muitas outras podem ser incluídas, propicia ao professor um trabalho em sala de aula com a leitura que enfatiza o texto e os aspectos multimodais que entram em sua composição, solicitando do aluno uma postura que privilegia ações como *investigar, analisar, inferir, relacionar, comparar, explicar, justificar* etc.

Trata-se de uma sugestão que abre espaço para a reflexão, investigação e compreensão sobre as possibilidades de usos da língua e a análise dos elementos que determinam esses usos: contexto, interlocutores, gêneros textuais e recursos multimodais.

Considerações finais

Discutir a leitura como atividade de construção de sentidos numa concepção ampliada de texto que acomoda o que lhe é constitutivo verbo-visualmente foi o nosso objetivo neste artigo.

Trata-se de um compromisso que nós, professores e pesquisadores, temos com a formação do aluno para atuar em uma sociedade que cada vez mais exige cidadãos com domínio de escritas e de leituras diversificadas, numa perspectiva crítica. Esse processo demanda o trabalho com o texto, considerando todos os elementos que entram em sua composição e têm implicação no plano dos sentidos.

Os desafios que se apresentam são muitos. Um deles diz respeito ao desenvolvimento de modelos de descrição e análise capazes de dar conta da integração de diferentes linguagens no quadro dos diversos sistemas de conhecimento dos sujeitos em situação de interação (ELIAS, 2016).

Deixamos aqui a nossa contribuição para essa discussão à medida que situamos os nossos leitores sobre estudos já realizados que propiciam uma prática de leitura motivada pela busca de sentidos orientada por aspectos multimodais, bem como indicamos estratégias para o trabalho em sala de aula nessa direção.

Referências

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (PCNs). Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > Acesso em: 20 dez. 2017.

CAPISTRANO JUNIOR, R. *Referenciação, multimodalidade e humor em tiras cômicas do gato de meia-idade, de Miguel Paiva*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CUSTODIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. 330f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DIONISIO, Â. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p 19-42

ELIAS, V. M. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, edição especial, v. 14, n. 12, p. 191-206, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/5468c9d9679da7cfe81f9c8725fecc11.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? in BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 37-55.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LUPTON, E. *Pensar com tipos*. Guia para designers, escritores, editores e estudantes. Trad. André Stolarski. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.48-61

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Plano de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (Org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 13-32.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo. E.P.U., 2016

PINTO, R. *Como argumentar e persuadir*. Práticas: política, jurídica e jornalística. Lisboa: Quid Juris, 2010.

RAMOS, Paulo. *A leitura de quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.
_____. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

TEIXEIRA, J. F. *Estratégias de referência em infográficos: contribuições da imagem para a progressão textual*. 2016. 246f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica ao menos 2 (dois) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise lingüística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação em conjunto com seus respectivos orientadores .

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho deve ser digitado em Word for Windows, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.

Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

- Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).

- **Filiação institucional:** em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- **Resumo:** em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- **Palavras-chave e keywords:** no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.
- **Texto do artigo:** iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e keywords, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- **Referências:** precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto. Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os documentos eletrônicos seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos on line.

Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do site: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.

• Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser submetido pelo site, após cadastro, em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto do segundo arquivo, deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es), constando apenas o texto do artigo propriamente.

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editora da revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Creative Commons:

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution-NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>