



ORGANIZADORA

Jaciara Gomes



LÍNGUA(GEM), TEXTO E DISCURSO

práticas de ensino
e de pesquisa



UPE
UNIVERSIDADE
DE PERNAMBUCO

LEPDIIC
ELEMENTOS E PRÁTICAS
DISCURSIVAS E CULTURAIS

**pimenta
junior**



ORGANIZADORA

Jaciara Gomes



LÍNGUA(GEM), TEXTO E DISCURSO

práticas de ensino
e de pesquisa



UPE
UNIVERSIDADE
DE PERNAMBUCO

LEPDIIC
LÍNGUAGEM E PRÁTICAS
DISCURSIVAS E CULTURAIS

| São Paulo | 2022 |

pimenta
literária

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil



Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	User20206890, Jcomp, Anastasiagud, User1394, Dgim-Studio, Amenic181, Mego-Studio, Oleshkoart, Marymarkevich, Rawpixel.com - Freepik.com
Revisão	Os autores e as autoras
Organizadora	Jaciara Gomes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755

Língua(gem), texto e discurso: práticas de ensino e de pesquisa / Jaciara Gomes (Organizadora). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-426-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94265

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Letras.
4. Linguagem. 5. Texto. 6. Discurso. I. Gomes, Jaciara
(Organizadora). II. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-427-2

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Prefácio 11

Introdução..... 14

PARTE 1

PRÁTICAS DE ENSINO E DE PESQUISA NO CONTEXTO DO PROFELETRAS

Capítulo 1

Tecnologia e ensino:

a argumentação em comentários virtuais 21

Alcione Costa

Capítulo 2

O *layout* do argumento em Stephen Toulmin:

uma didatização do modelo para
o 9º ano do ensino fundamental..... 51

Ana Flávia Ferro Bernardo

Capítulo 3

Multimodalidade e desenvolvimento

da compreensão leitora: uma proposta
de intervenção com as tirinhas do Armandinho 71

Martinha Mari de Souza



Capítulo 4

**O ensino do gênero tirinha
nas aulas de Língua Portuguesa
e a formação do leitor crítico 87**

Aline Simplicio da Silva

Capítulo 5

**Coesão e coerência: uma análise
da compreensão textual 110**

José Raimundo de Oliveira Filho

Capítulo 6

**Ensino-aprendizagem de leitura
de gêneros textuais: um olhar atento
à matriz de referência
de língua portuguesa no SAEPE..... 136**

Girândia Cavalcanti Gomes Bezerra Silva

PARTE 2

PRÁTICAS DE ENSINO E DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Capítulo 7

**A construção identitária
da mulher política no Twitter 175**

Andréza Maria Ferreira



Capítulo 8

**A prática de análise linguística
no contexto da educação básica:**

uma abordagem para além
do ensino da gramática tradicional..... 202

Marciana Leandro Paz

Sobre a organizadora..... 223

Sobre as autoras e o autor 223

Índice remissivo..... 226





sumário



Às alunas e aos alunos que fizeram parte de minha trajetória em pouco mais de uma década de trabalho na Universidade de Pernambuco/*Campus* Garanhuns, e que permanecem me inspirando em novos caminhos!

PREFÁCIO

O espaço acadêmico é um terreno fértil não apenas para a produção do conhecimento científico, mas também para a construção de relações de trabalho e de amizade. Foi nesse ambiente que conheci a professora Jaciara Gomes e passei a acompanhar o seu trabalho e as suas produções, bem como a admirá-la como pessoa, consequência bastante previsível do ato de conhecê-la e de saber da sua trajetória.

A história de Jaciara, mulher negra da periferia do Recife, que estudou a vida inteira em instituições públicas, justifica as escolhas que fez ao longo da sua vida profissional. Como professora da Educação Básica, sempre buscou formas de engajar os estudantes nas aulas de Língua Portuguesa e, para tanto, voltou-se para a produção cultural desses estudantes. Pesquisar o funk/brega pernambucano foi um caminho para esse engajamento. Na Universidade, enquanto docente do Curso de Licenciatura em Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), a partir das reflexões sobre análise de discurso crítica, Jaciara voltou-se ainda mais para as questões do ensino, pensando o trabalho com a língua em sala de aula como discurso, como prática social historicamente situada, e entendendo esse ensino como forma de acesso e de emancipação.

Em seu percurso, Jaciara Gomes acumula várias produções, como a autoria da obra “‘Do Recife para o mundo’: os significados do (brega) funk pernambucano”, publicada pela Editora Pimenta Cultural (2021), no qual resgata as reflexões que nasceram da sua experiência na Educação Básica e que resultaram na sua tese de Doutorado. Outras publicações importantes são dois livros sobre ensino de Português por ela organizados, quais sejam “Gêneros textuais nos estudos contemporâneos da linguagem: materiais e práticas de ensino”, publicado pela EDUPE (2018), e “Língua, linguagens e formação do professor:

s u m á r i o

teorias e práticas de ensino”, pela Editora Ixtlan (2020), ambos voltados para questões sobre língua, linguagens, ensino e docência.

Nesta nova obra organizada por Jaciara – “Língua(gem), texto e discurso: práticas de ensino e de pesquisa” – a autora se volta mais uma vez (e com o olhar cirúrgico que lhe é característico) para o ensino e a pesquisa em Língua Portuguesa. O leitor poderia, então, se perguntar se já não temos produções suficientes sobre esse tema ou, talvez, se haveria algo de novo nas reflexões que compõem essa obra. Eu poderia responder, *a priori*, que nenhum tema se esgota, o que é uma verdade e funcionaria como bom argumento. No entanto, não se trata apenas disso.

As reflexões e proposições aqui apresentadas são, em grande parte, fruto de pesquisas-ação realizadas por professores em suas próprias salas de aula, o que torna os resultados únicos e, ao mesmo tempo, exemplares de uma realidade mais ampla, que é a da educação no nosso país. Tais estudos, desenvolvidos no âmbito do PRO-FLETRAS, foram realizados por orientandos e orientandas de Jaciara Gomes e, versando sobre diferentes possibilidades de intervenção na prática pedagógica, apontam para caminhos possíveis e aprendizagens significativas no ensino de Português. Os demais estudos constituem-se da produção acadêmica que ocorre ainda na graduação, chamando atenção para a necessidade de formar professores pesquisadores e reflexivos, que, conforme explica Schön (2000), sejam capazes de construir uma “epistemologia da prática” a partir da reflexão produzida diante das situações de incerteza e de conflitos vividas quando da análise de suas próprias práticas.

Nesses termos, uma obra como essa se mostra indispensável às professoras e aos professores formados e em formação, agentes incansáveis da ação de promover os usos sociais da leitura e da escrita para formar leitores proficientes e produtores autônomos de textos orais e escritos. A formação de usuários competentes da língua e, conseqüentemente, a ampliação do acesso aos bens culturais e simbólicos através dessa

s u m á r i o

formação continuam sendo uma tarefa desafiadora que profissionais como Jaciara, seus orientandos e orientandas, alunos e alunas, comprometidos com um futuro mais justo e igualitário, insistem em realizar.

Por fim, não posso deixar de destacar que, em um momento social de desvalorização do professor e de sucateamento da educação como o que estamos vivendo, publicar uma obra dessa qualidade, que traz à luz práticas bem-sucedidas de trabalho com a língua(gem) na escola pública, é também um ato de resistência.

Carolina Maria de Jesus, uma das primeiras autoras negras do Brasil, considerada uma das mais importantes escritoras do país e uma referência importante para Jaciara Gomes, dizia que “quem não tem amigo mas tem um livro tem uma estrada”. Eu, então, posso dizer que tenho os três, e posso afirmar ainda que a estrada que sigo é bem menos sinuosa por traçá-la ao lado de profissionais como Jaciara Gomes.

Assim, como uma professora que tem pés firmes no ensino de Português e que busca diariamente caminhos metodológicos produtivos para tornar esse ensino significativo, agradeço a Jaciara Gomes pelas inspirações diárias que ela promove e que se materializam também na forma deste livro. Sou grata também pela oportunidade de lê-lo e de poder dizer um pouco dele neste texto. Agradeço sobretudo pela oportunidade de aprender com Jaciara, de conviver com ela e de ser sua amiga, essa amiga que, como diz Alexandre O’Neill no poema “Amigo”, é “uma grande tarefa,/ Um trabalho sem fim,/Um espaço útil, um tempo fértil,/ (...) uma grande festa!”.

Hérica Karina Cavalcanti de Lima
Professora Adjunta do Departamento de Letras - UFRPE
Docente colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS - UFPE

s u m á r i o


INTRODUÇÃO

REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E DE PESQUISA NOS ESTUDOS DA LÍNGUA(GEM), DO TEXTO E DO DISCURSO


O ensino e a pesquisa nos estudos da língua(gem) seguem carecendo de atenção, seja para melhor compreender os avanços alcançados, seja para superar os desafios persistentes. Desde a segunda metade da década de 1980, a compreensão da língua(gem) como enunciação, discurso e, principalmente, como interação, passou a influenciar e mesmo orientar as políticas para o ensino (GERALDI, 1984; SOARES, 1998, entre outros). Conseqüentemente, passou-se a entender a linguagem como histórica, funcional, variável e situada, ou seja, a tratá-la como uma prática social efetivada entre sujeitos cognitivos, social e historicamente situados.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados para orientar o currículo no final dos anos de 1990, cumpriram importante papel, ainda que fragilizados por sua própria natureza não normativa, para ficarmos nessa questão mais ampla, como também por carecerem de uma abordagem minimamente indicativa de exemplares de textos que pudessem/devessem ser estudados, para apontarmos algo mais específico. Todavia, a partir de então, o ensino centrado no texto passou a ser foco, e o conceito de texto se tornou fundamental. Pesquisas em Linguística Textual e em Linguística Aplicada foram contribuindo bastante nesse sentido, sobretudo na busca

s u m á r i o




por compreender e explicar os processamentos da textualidade e suas implicações no campo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Também é inegável a importância dos estudos pragmáticos e discursivos, ampliando conseqüentemente a noção do próprio objeto de ensino (GOMES, 2018). Precisamos observar também como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018, vem impactando o ensino e a pesquisa em Língua Portuguesa.




Essa mudança no objeto de ensino, pautada em ideias desenvolvidas por diferentes campos dos estudos da linguagem, trouxe consigo a compreensão da inseparabilidade entre língua e sociedade. Ademais, possibilitou ampliar a noção de língua(gem) para uma forma de ação que, além de ser cognitiva, é uma atividade constitutiva porque com ela agimos no mundo, construímos sentidos e expressamos nossas crenças, ideias e valores (MARCUSCHI, 2008). Nessa dimensão ideológica, os estudos discursivos se mostram bastante produtivos, inclusive em seu potencial para melhor compreender temas urgentes na sociedade contemporânea, como as questões identitárias e religiosas, com vistas à construção de uma sociedade mais igualitária, justa e, sobretudo, emancipada.

É em torno dessas questões, nos contextos de ensino e de pesquisa, que apresento ao público esta coletânea. Organizada em duas partes, num primeiro momento, essa obra expõe pesquisas propositivas que tive a satisfação de orientar no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/CAPES). Já no segundo momento, mostro dois estudos também orientados por mim, mas no âmbito da graduação, no Curso de Graduação em Letras. Todos os artigos são recortes de trabalhos de conclusão de curso, muitos deles atualizados com reflexões posteriores às defesas. Assim, representam parte do que realizamos na Universidade de Pernambuco/ Campus Garanhuns na última década.


A parte 1 da obra é composta por seis artigos. O primeiro estudo, intitulado “Tecnologiae ensino: a argumentaçãoem comentários virtuais”,



sumário




é de autoria de Alcione Costa. Nessa discussão, a autora reflete sobre a relevância e a pertinência da proposta de intervenção que desenvolveu para ampliar a competência argumentativa dos alunos do último ano do Ensino Fundamental, a partir de comentários virtuais. A pesquisadora promove uma fundamental atualização de sua pesquisa, ao discuti-la estabelecendo uma relação entre tecnologia e ensino no contexto de pandemia. Além do mais, situa a argumentação nos estudos da Linguística Textual no que propõe Jean-Michel Adam.




O segundo capítulo, “O layout do argumento em Stephen Toulmin: uma didatização do modelo para o 9º ano do ensino fundamental”, também voltado para promover a argumentação na escrita, é de autoria de Ana Flávia Ferro Bernardo. Valendo-se de mais de vinte e cinco anos de docência, a pesquisadora mostra como conseguiu desenvolver as habilidades argumentativas de seus alunos, sem perder de vista a formação para cidadania, já que colocou os estudos argumentativos a serviço da produção de cartas abertas.

No terceiro capítulo, “Multimodalidade e desenvolvimento da compreensão leitora: uma proposta de intervenção com as tirinhas do Armandinho”, Marinha Mari de Souza discute a formação de leitores críticos e reflexivos. Para desenvolver a competência leitora dos alunos, a pesquisadora entende que se faz necessário não apenas despertar diferentes sentidos, modos de recepção do conhecimento, como também aliar esses aspectos ao texto com que melhor os alunos parecem se relacionar. Por essa razão, propôs um trabalho de leitura multimodal com tirinhas.




O desenvolvimento de leitores críticos segue como o foco do capítulo quatro, intitulado “O ensino do gênero tirinha nas aulas de Língua Portuguesa e a formação do leitor crítico”, de autoria de Aline Simplicio da Silva. A proposta interventiva se pauta nos estudos críticos do discurso a serviço de uma formação cidadã no que diz respeito à (in)tolerância religiosa. Para tanto, a professora desenvolve

s u m á r i o



um trabalho centrado nas tirinhas de Um Sábado Qualquer, ainda que explore outros gêneros textuais.


A leitura também é o eixo do capítulo cinco, denominado “Coesão e coerência: uma análise da compreensão textual”, de autoria de José Raimundo de Oliveira Filho. O professor apresenta uma proposta para desenvolver a compreensão de elementos da textualidade no gênero textual notícia. O estudo está pautado, então, nas contribuições da Linguística Textual para a ampliação da competência leitora de alunos do nono ano. O autor propõe um trabalho com jogos, porque aposta na ludicidade para envolver os alunos e desenvolver habilidades de leitura.



A primeira parte da coletânea é encerrada com o capítulo seis, intitulado “Ensino-aprendizagem de leitura de gêneros textuais: um olhar atento à matriz de referência de língua portuguesa no SAEPE”. Nesse artigo, a pesquisadora Girândia Cavalcanti Gomes Bezerra Silva promove uma reflexão sobre como os estudos de gêneros textuais são explorados em uma avaliação de larga escala. Para tanto, centra a discussão nos estudos retóricos de gênero, compreendendo gênero como prática social e buscando estabelecer relações com os descritores de estratégias de leitura e de reconhecimento do gênero.

Na segunda parte do livro, temos dois artigos desenvolvidos no contexto da graduação em Licenciatura em Letras. O primeiro texto, correspondente ao sétimo capítulo, intitulado “A construção identitária da mulher política no Twitter”, é de autoria de Andréza Maria Ferreira. A discussão está pautada nos estudos críticos do discurso, mais especificamente nos modos como as deputadas Isa Penna e Talíria Petrone são identificadas. Ferreira busca respaldo nos estudos culturais para entender identidades como múltiplas e não fixas.

O oitavo capítulo, intitulado “A prática de análise linguística no contexto da educação básica: uma abordagem para além do ensino da gramática tradicional”, de autoria de Marciana Leandro Paz, reflete



s u m á r i o

sobre mudanças no ensino de Língua Portuguesa a partir de apontamentos sobre o formalismo e o funcionalismo. A autora discute como a prática de análise linguística se apresenta produtiva e, ao mesmo tempo, desafiadora para inovações no ensino.

Nas discussões apresentadas nessa coletânea, compreendemos a prática social como polifônica e constitutiva da linguagem. Em razão disso é que, numa perspectiva de semelhança, a aquisição da língua(gem) se realiza em continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança que se insere em sociedade através de textos (BRONCKART, 1999), bem como de discursos. Estamos pautados no respeito à pluralidade e à diferença que confere real importância ao contexto social da produção, da recepção e dos atores envolvidos. Além do mais, os aspectos da cultura nacional e local, bem como as estruturas de poder da sociedade em questão são relevantes nas práticas de ensino e de pesquisa aqui apresentadas.

Assim, este livro traz ao público interessado nos estudos da língua(gem), texto e discurso as pesquisas que exploram o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa tanto nos contextos de problemas identificados por professores da educação básica, em formação no PROFLETRAS, quanto naqueles percebidos por professores em formação na graduação em Letras. Constitui-se desse modo como uma unidade teoria-prática, tão urgente no cotidiano docente, como também como um painel da necessidade de formação contínua, por compreender as identidades de professor e de pesquisador como indissociáveis e complementares.

s u m á r i o

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et al.] Campinas – SP: Mercado das Letras, 1999.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo, Ática, (1984) 2003. P. 88-99.

GOMES, J. (Org.) **Gêneros textuais nos estudos contemporâneos da linguagem**: materiais e práticas de ensino. Recife: EDUPE, 2018.

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

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: Neusa Barbosa Bastos (org.) **Língua Portuguesa**: história, perspectiva, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. P. 53-60.

Jaciara Gomes
Garanhuns, 04 de março de 2022.

s u m á r i o



1

Parte

PRÁTICAS DE ENSINO E DE PESQUISA NO CONTEXTO DO PROFLETRAS



1

Alcione Costa

TECNOLOGIA E ENSINO: a argumentação em comentários virtuais

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94265.1

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da doença respiratória causada pelo Novo Corona Vírus (COVID-19) tem produzido efeitos drásticos no convívio social e na forma como são ofertados os serviços público-privados que requerem a aglomeração de pessoas em espaços fechados, como é o caso da educação. Com o isolamento social, as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado e, com isso, professores e alunos foram impelidos a se adaptarem a novas formas de ensinar e aprender.

Nesse contexto pandêmico e de distanciamento social, o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), como alternativa para minimizar os impactos causados pela pandemia de covid-19, passou a ser uma urgência no processo de retomada do processo de ensino-aprendizagem na modalidade remota. Modalidade essa que surgiu como demanda do contexto atual e que passou a ser implementada de forma aleatória e sem planejamento necessário, obrigando professores e alunos a se apropriarem de recursos digitais de forma autônoma, sem preparo e sem tempo para uma transição/adaptação a essa nova dinâmica de ensino-aprendizagem que, apesar de ser encarada como algo dado, trata-se de um processo complexo que precisa ser melhor compreendido para que nós professores possamos realizá-lo de forma proveitosa e construtiva.

Os desafios e os entraves dessa demanda atual são muitos, dentre os quais destaco a desigualdade de acesso às NTIC, a desestrutura familiar e a falta de formação adequada para o uso dos recursos tecnológicos tanto de professores quanto de alunos. No tocante ao uso dos recursos digitais como meio para o ensino remoto, entendo que ele se torna cada vez mais necessário (diria até indispensável), no entanto as NTIC não devem ser usadas de forma desordenada e automática, mas sim enquanto recursos de mediação e de apoio às práticas pedagógicas que tomem o aluno como parte ativa e colaborativa do processo de ensino-aprendizagem.

s u m á r i o



Partindo desse ponto de vista inicial, desenvolvi o presente trabalho que tem como objetivo apresentar possibilidades de ensino da produção escrita do gênero textual comentário *online*, com vistas ao desenvolvimento da argumentação no espaço virtual. Vale pontuar, aqui, que esse trabalho é um recorte da minha pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco¹, *Campus* Garanhuns, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras em 2015. Na época, a pesquisa foi feita com base no uso do *blog* como estratégia pedagógica de mediação para o ensino do gênero comentário, no entanto entendo que esse estudo pode ser adaptado ao uso de outras mídias digitais que podem potencializar a discussão e o engajamento dos alunos em torno da defesa do ponto de vista sobre um determinado assunto no espaço virtual, dentre as quais destaco o *padlet*², os fóruns de discussão presentes em várias plataformas de ensino-aprendizagem, as redes sociais como *facebook*, *instagram* e *twitter*, etc.


Ao fazer o recorte e a atualização da pesquisa desenvolvida no mestrado, percebo o quão importante é o letramento digital de alunos e de professores em tempos de midiatização e tecnologiação das práticas sociais e educativas, assim como percebo que esse letramento digital não pode se dar de forma isolada e desconectada, mas precisa estar atrelado ao fazer pedagógico, para que não incorramos no equívoco de invisibilizar o papel do docente e de “robotizar” o processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, reitero a importância do ensino da produção escrita do gênero comentário *online*, uma vez que essa prática de escrita contribuirá

s u m á r i o




- 1 A pesquisa intitulada “Blog como estratégia pedagógica para o ensino de língua portuguesa: comentários em cena” foi desenvolvida entre 2013 e 2015 sob orientação da professora Jaciara Gomes.
- 2 O *padlet* é um mural interativo, por meio do qual professores e alunos podem compartilhar *post*, vídeos, imagens, comentários, etc. Essa ferramenta digital é de fácil acesso e pode ser usada por qualquer pessoa na versão gratuita, após o cadastro no *site* www.padlet.com.



para a ampliação do letramento digital dos alunos e, sobretudo, para o desenvolvimento da argumentação a partir de discussões lançadas no ambiente virtual, atendendo, pois, a um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que é contribuir para que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (PCN, 1997, p. 5).


2. O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO E MEIO DO TRABALHO DOCENTE




O uso das mídias digitais, de fato, é a marca mais evidente de nossa sociedade e sua disseminação acontece numa velocidade impressionante, especialmente, após o surgimento do Novo Corona Vírus que impeliu as pessoas a se confinarem em seus espaços privados e adaptarem as suas práticas produtivas e interativas ao mundo virtual. As pessoas estão cada vez mais conectadas à rede de *internet*, seja por meio do computador, *tablet* ou celular, e a (inter)ação no mundo virtual tem crescido vertiginosamente. Essa realidade tem trazido novos e grandes desafios para a sociedade e, principalmente, para a escola que precisou, em pouco intervalo de tempo, adaptar as práticas de ensino presenciais para o modo remoto. Com isso, além de necessária, tornou-se urgente a formação de indivíduos (professores, alunos, pais e toda a comunidade escolar) competentes no uso de tais tecnologias.


Antes da pandemia, já se defendia a ideia de que o uso do computador no ambiente escolar, quando feito de maneira adequada, traz inúmeras vantagens para o processo de ensino/aprendizagem tais como afirma Coscarelli (2009, p. 14):

s u m á r i o





O computador é um meio de comunicação, diminui distâncias, pode aproximar as pessoas. Essa, entre outras propriedades dessa máquina e das redes que se constroem com ela, podem nos ajudar a realizar a tarefa de formar aprendizes autônomos, curiosos e livres para buscar respostas para suas perguntas, críticos para avaliar as possíveis soluções e cooperativos para participar da construção do saber em rede.




Nos tempos atuais, em que fomos impelidos a ensinar remotamente, o uso do computador, *tablet* e/ou celular passou a ser uma demanda da qual não se pode mais escapar ou protelar. Acresce-se a isso, o fato de que vivemos na era do digital, em que as pessoas estão cada vez mais conectadas em rede, utilizando-se dos diversos serviços disponíveis no ambiente virtual (compras, pagamentos, inscrições, cursos, ações bancárias, bate-papo, criação e publicação de conteúdos, etc.). Logo, é nosso dever, enquanto professores, contribuir para a formação de indivíduos capazes de participar, de maneira consciente, autônoma, colaborativa e crítica, das novas práticas sociais que surgiram com o computador, com a *internet* e com a pandemia do Novo Corona Vírus, contribuindo, assim, para a retomada e continuidade do processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão/participação social nas novas práticas de letramento digital.

No entanto, é importante reconhecer que o uso das mídias digitais no espaço escolar não é suficiente para que se promovam práticas de ensino voltadas para o letramento digital dos alunos, pois como afirma Coscarelli (2009, p. 14):

Não adianta trazer o computador para a sala de aula, com programas sofisticados, se a concepção de aprendizagem continua centrada no professor, na ideia de que todos aprendem da mesma forma e que todos têm de aprender a mesma coisa no mesmo momento e da mesma forma.

Para que as NTIC, de fato, sejam um recurso eficaz no processo de ensino/aprendizagem é preciso (re)pensar o papel da escola na formação do indivíduo. Neste sentido, não se pode mais pensar



sumário



a educação sob o crivo da concepção tradicional na qual o aluno é concebido como um mero receptáculo do conhecimento transmitido pelo professor. Dito de outro modo, o papel da escola na atualidade não pode ser mais o de transmitir saberes (na verdade, nunca devia ter sido), mas sim o de preparar o indivíduo para a busca e seleção crítica da informação, assim como prepará-lo para a produção do conhecimento e para o enfrentamento dos problemas que encontrará na vida prática e no trabalho, o que não é uma tarefa fácil, pois “[...] ainda temos dificuldade de desenvolver a autonomia da aprendizagem nos nossos alunos e de promover a aprendizagem colaborativa, porque ainda não conseguimos nos livrar das aulas expositivas centradas no professor em ambientes presenciais” (COSCARELLI, 2009, p. 16).




Assim, entendo que o uso/a inserção da tecnologia como recurso e meio das práticas de ensino exige uma nova visão do processo ensino/aprendizagem, o qual precisa estar voltado para a formação de indivíduos mais críticos e autônomos para que, assim, eles possam selecionar as informações disponíveis e acessíveis e transformá-las em conhecimento organizado (POZO, 2004). A respeito disso, Axt (2000, *apud* PRIMO, 2003, p. 198) afirma que:

O simples navegar na *Internet*, em meio a um mar de informações, ou assistir a programas televisivos, ainda não é construir, produzir conhecimento: no contexto das tecnologias da informação, para produzir conhecimento é preciso antes desconstruir a *informação*, descobrindo-lhe as relações já instituídas, problematizar o *fato*, elevando-o à instância do virtual, para então reconstruir o *acontecimento* novamente em fato, mas contextualizado, segundo as mesmas ou novas relações possíveis. Para construir conhecimento a partir da informação já pronta, criadora de fatos, é preciso subverter a relação vertical, autoritária expressa na informação já dada.


Reconhecer que informação não é conhecimento é, pois, um importante passo para repensarmos a função da escola, nos tempos atuais, visto que isso implica na redefinição do papel docente e do próprio

s u m á r i o






processo educativo. Nesse novo cenário social, o uso das NTIC passa a ser um importante recurso pedagógico (e em muitos casos o único) para se retomar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante ressaltar que, para que o uso/inserção das NTIC aconteça de maneira efetiva e eficaz, é preciso que tenhamos professores preparados para o uso da tecnologia e que disponham das condições necessárias, tais como tempo pedagógico e recursos tecnológicos adequados, o que infelizmente não tem acontecido enquanto política educacional para o enfrentamento dessa situação pandêmica. Ademais, vale pontuar que a integração das NTIC ao processo educativo pode contribuir para a melhoria da educação, porém ela não é suficiente.




Na verdade, o uso/a integração das NTIC no processo de ensino-aprendizagem é apenas uma etapa de um processo mais amplo de transformações que precisa ser levado a sério, se quisermos efetivamente contribuir para a melhoria da educação. Compreender como se dá a interação mediada pelo computador torna-se, pois, uma urgência para os professores, alunos e profissionais envolvidos, visto que não se pode inovar o processo de ensino/aprendizagem sem que as concepções que sustentam nossa prática pedagógica estejam bem alicerçadas.


A respeito da comunicação mediada por computador (CMC), Primo (2003, p. 61) propõe uma abordagem com base na perspectiva sistêmico-relacional, a qual põe em evidência “a relação que se estabelece entre os interagentes”, deixando de lado a perspectiva tecnicista que define a interatividade como a relação homem/máquina. Na verdade, ao analisar a CMC, sob a ótica da concepção sistêmico-relacional, o autor privilegia a interação interpessoal, ou seja, as trocas entre os sujeitos mediadas pelo computador, opondo-se à visão tecnicista que reduz a CMC a aspectos tecnológicos por enfatizar os desempenhos potenciais da máquina. Assim sendo, o autor propõe a divisão de dois tipos de interação mediada por computador: a reativa e a mútua que se distinguem pelo “relacionamento mantido”, vejamos:



s u m á r i o




[...]a **interação mútua** é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada **interagente** participa da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente; já a **interação reativa** é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta. (PRIMO, 2003, p. 62)



Dessa forma, podemos perceber que, na interação mútua, os interagentes além de participarem do processo de construção de sentidos, são afetados por eles, ou seja, passam por um processo de transform(ação); enquanto que na interação reativa, há certa limitação na ação do leitor. Para esclarecer melhor a distinção, o autor apresenta quatro exemplos de interação mediada por computador: (a) *clicar* em um *link* (b) jogar um *videogame* (c) uma inflamada discussão através de *e-mails* e (d) um bate-papo trivial em um *chat*, sendo (a) e (b) tipos de interação reativa e (c) e (d) tipos de interação mútua. Com base nisso, entendo que o uso das NTIC como recurso pedagógico pode tanto servir para um processo de ensino/aprendizagem mecânico, fundamentado no princípio do estímulo/resposta (interação reativa) como pode servir para a democratização do processo, possibilitando a participação efetiva dos sujeitos envolvidos (aluno/professor) que poderão interagir entre si de forma cooperativa (interação mútua), produzindo o conhecimento.

O fato é que a mudança no processo ensino/aprendizagem que tanto almejamos não depende exclusivamente do uso/da integração das NTIC ao espaço escolar, até mesmo porque inserir o computador em sala de aula, mas continuar com práticas tradicionais de transmissão de saberes não altera em nada o processo educativo. Em muitos casos há apenas a substituição do recurso impresso (o livro) pelo recurso tecnológico, sem mudança no processo de ensino/aprendizagem.

Diante disso, fica evidente que os recursos tecnológicos nem sempre contribuem efetivamente para a ressignificação da prática do ensino da língua. Para que aconteça a tão desejada “mudança pedagógica”



s u m á r i o

que, segundo Valente (1999, p. 23), “é a passagem de uma educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento”, fazem-se necessárias mudanças significativas na formação e valorização docente, na organização e gestão escolar, na construção do currículo, na organização do tempo pedagógico e nas políticas educacionais que precisam garantir não apenas uso/a inclusão da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, mas também proporcionar as condições necessárias para que os sujeitos envolvidos (professores, alunos, gestores, técnicos educacionais, comunidade escolar em geral) possam utilizar as NTIC como recursos pedagógicos que proporcionem a criação de novos ambientes de aprendizagens, valorizando a autonomia, a colaboração e a criticidade dos alunos na (re)construção do conhecimento.

Na verdade, entendo que se torna imperativo ao professor e ao aluno da atualidade o domínio e o uso das NTIC nas práticas escolares, sendo que, especialmente a nós, professores de Língua portuguesa, compete ainda o conhecimento sobre as novas práticas de leitura e escrita em ambiente virtual, as quais precisam ser ensinadas de forma a ampliar o letramento digital dos alunos. Diante disso, discorro a seguir sobre a noção de comentário *online*, por ser um tema relevante para o desenvolvimento de nosso trabalho.

3. A NOÇÃO E A FUNÇÃO DO COMENTÁRIO EM AMBIENTE VIRTUAL

O comentário não é uma forma de comunicação recente nem se configura como uma característica exclusiva das mídias virtuais, visto que “[...] desde a antiguidade, pelo menos, o homem sempre tentou responder à questão de seu destino, desenvolvendo duas atividades discursivas complementares: o relato e o comentário” (CHARAUDEAU, 2012, p. 175).

Segundo Melo ([1985]/2003 *apud* MONTEIRO, 2008), o comentário é um gênero jornalístico tipicamente opinativo, escrito por jornalistas que, ao comentar, fazem uma avaliação sobre os fatos recentes, apresentando seu ponto de vista. Além disso, o comentário, geralmente, vem junto com a notícia. A respeito de sua função no meio jornalístico, Chareraudeau (2012, p. 176) afirma que:

[...] o comentário procura revelar o que não se vê, o que é latente e constitui o motor (causas, motivos e intenções) do processo evenemencial do mundo. Problematiza os acontecimentos, constrói hipóteses, desenvolve teses, traz provas, impõe conclusões. Aqui não se é chamado a projetar-se no mundo contado, mas a avaliar, medir, julgar o comentário, para tomar a decisão de aderir ou rejeitar, seguindo a razão.

Com isso, percebemos que o comentarista acaba exercendo forte influência na tomada de decisão do público leitor sobre o fato comentado, visto que o comentário “exige uma atividade intelectual, um trabalho de raciocínio, uma tomada de posição contra ou a favor, e desta atividade não há ninguém, no fim da troca, que saia incólume [...]” (CHARAUDEAU, 2012, p. 176).

Ao analisar comentários publicados nos jornais Diário Catarinense e Folha de S. Paulo à luz dos estudos sociorretóricos e dos movimentos retóricos de Swales, Daniela Monteiro (2008), com base nos estudos de Melo (2003), reconheceu quatro traços genéricos no comentário jornalístico: o propósito comunicativo, os papéis sociais, a estrutura composicional e a nomenclatura. Na verdade, a autora afirma que o comentário jornalístico:

- a. é produzido com o propósito de tecer reflexões sobre os fatos atuais, principalmente, tendo em conta seus possíveis desdobramentos;
- b. tem como produtor um ator social experiente em determinado campo temático e que geralmente é funcionário do jornal;

s u m á r i o

- c. apresenta uma estrutura que consiste em síntese de fato(s), interpretação e previsão;
- d. não apresenta contornos muito nítidos com relação aos outros gêneros opinativos como o artigo e a crônica (p. 27).

Dessa forma, podemos perceber que a autora reforça a ideia de que o comentário jornalístico tem como função apresentar um posicionamento crítico do comentarista a respeito de fatos sociais atuais, sendo necessário, portanto, que o comentarista detenha um bom conhecimento sobre o assunto para atender à estrutura composicional do gênero que, em linhas gerais, consiste na apresentação de uma síntese/resumo do fato/assunto abordado no texto, seguida de uma avaliação/interpretação sobre o assunto, a qual precisa estar fundamentada em argumentos que conduzam a uma conclusão por meio do levantamento de hipóteses/previsão. Diante disso, é possível dizer que os comentários jornalísticos se configuram como um texto argumentativo produzido, especialmente, por jornalistas com vistas à análise e à avaliação de fatos sociais.

No que diz respeito à noção de comentário em ambiente virtual, entendo que ele seja uma transmutação do comentário jornalístico, visto que percebo algumas similaridades entre eles, especialmente, no que se refere ao propósito comunicativo, que é expressar uma opinião/avaliação sobre um determinado fato ou assunto divulgado na rede, com vistas à adesão do público leitor. Essa compreensão parte de estudos mais amplos de Marcuschi (2008) para quem:

[...] a internet transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é inconteste: a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua essencial. (MARCUSCHI, 2008, p. 199)

sumário



Na verdade, o surgimento das mídias virtuais democratizou o ato de comentar que, antes, era restrito a um público específico, os jornalistas. Com o surgimento da *internet* e das ferramentas de comunicação tais como os *sites* e das redes sociais, hoje, qualquer pessoa pode publicar um comentário sobre uma notícia ou assunto/tema divulgado na rede, apresentando seus pontos de vista.

Posto isso, acredito que o trabalho pedagógico com os comentários *online* se apresenta como uma rica possibilidade para o ensino da argumentação, por se tratar de um texto com características argumentativas, produzido com o objetivo de defender pontos de vista em um espaço que permite a troca de ideias/opiniões de maneira interativa, participativa e dinâmica.

Assim sendo, nos próximos tópicos discorro sobre a noção de seqüência argumentativa, a qual servirá de base para o ensino e a análise da argumentação nos comentários *online* produzidos pelos alunos.

4. A ARGUMENTAÇÃO NA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A noção de argumentação desenvolvida por Adam (2011), primeiramente, fundamenta-se nos estudos de Oswald Ducrot (1980), que concebe a argumentação como formas de raciocínios que buscam demonstrar-justificar ou refutar uma tese, partindo de premissas explícitas ou implícitas, ou seja, ao argumentar, passamos das premissas às conclusões por meio do uso de argumentos lógicos. Posteriormente, a noção de argumentação é ampliada por Adam, ao inserir no esquema da seqüência textual argumentativa³ o princípio dialógico proposto por Moeschker (1985 *apud* ADAM, 2011, p. 234):

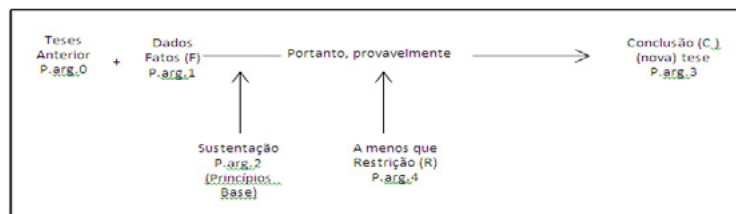
3 Vale dizer que Adam (2011) trata de cinco seqüências textuais, mas devido ao pouco espaço deste trabalho, deter-me-ei apenas na seqüência textual argumentativa.



Um discurso argumentativo [...] situa-se sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra outras teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em uma polêmica não implica somente no desacordo [...], mas, sobretudo, ter contra-argumentos. Essa propriedade da argumentação – a de estar submetida à refutação – parece-me ser uma de suas características fundamentais, distinguindo-a, nitidamente, da demonstração ou da dedução que, no interior de um dado sistema, apresenta-se como irrefutáveis.

Com base na compreensão de que o discurso argumentativo é construído por meio de argumentos que justificam e validam a tese defendida e de contra-argumentos que refutam teses contrárias, Adam (2011) propõe o seguinte esquema para a sequência argumentativa:

Esquema 1 – sequência argumentativa



Fonte: ADAM (2011, p. 234).

Dessa forma, podemos perceber que a sequência argumentativa é formada por três macroproposições e estas são constituídas por P.arg (proposições argumentativas), conforme aponta o esquema acima: a tese inicial (Parg. 0), a sustentação ou refutação da tese inicial (Parg. 1, Parg 2, Parg. 4) e a conclusão (P. arg. 3), sendo importante ressaltar que, para o autor, nem sempre a tese anterior e a sustentação são de caráter explícito. A respeito do esquema prototípico da sequência argumentativa, o autor afirma existir dois níveis:



- O justificativo – em que a argumentação é estruturada por meio de argumentos que justificam a tese anterior e o interlocutor é pouco levado em conta;
- O dialógico – no qual a argumentação é estruturada por meio de argumentos que justificam a tese defendida e de contra-argumentos que rejeitam teses contrárias, levando-se em conta a negociação com os interlocutores.

A fim de esclarecer melhor o funcionamento do esquema prototípico da argumentação de base dialógica, Adam (2011, p. 235) apresenta um recorte da fala de um esportista radical extraído de um artigo jornalístico:

Nesse caso, é possível perceber que a fala do atleta refuta uma tese anterior que não está explícita (os atletas são camicases suicidas, pois arriscam suas vidas voluntariamente), sendo que a refutação é sustentada por meio de um contra-argumento, introduzido pelo conector MAS, pois ao afirmar que os riscos são calculados, rebate-se a ideia de que os atletas são suicidas, direcionando o interlocutor para a seguinte conclusão: se os atletas assumem riscos, mas os riscos são calculados, eles não podem ser considerados suicidas.

A partir dessas considerações sobre a sequência argumentativa, fica evidente que o nível dialógico torna-se mais complexo, por exigir uma articulação com discursos externos contrários, sendo que essa articulação se dá, sobretudo, por meio dos conectores argumentativos⁴ que exercem um papel determinante na construção do plano do texto.

sumário



4 Na dissertação, apresento a descrição da execução de uma oficina sobre os operadores argumentativos, a qual foi essencial para o ensino da argumentação no nível dialógico.

5. REFLEXÕES SOBRE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

O ensino da produção textual sempre foi um ponto de questionamento de minha prática pedagógica, visto que sempre me inquietou o fato de a escrita dos alunos ser direcionada apenas ao leitor-professor, configurando-se, pois, como uma escrita com fins meramente avaliativos. Diante disso, o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica apresenta-se como uma possibilidade de saída para esse velho entrave da escrita em ambiente escolar, pois a partir do momento em que os alunos escrevem e publicam seus comentários no mundo virtual, expondo seus pontos de vista a respeito de temas polêmicos, seus textos são disponibilizados para leitores diversos e, principalmente, assumem uma função social, que é convencer o leitor a aderir às ideias defendidas.

Partindo da experiência de pesquisa realizada no PROFLETRAS, apresento uma possibilidade de ensino/aprendizagem da produção escrita do comentário *online*, com vistas ao desenvolvimento da argumentação. A proposta didática desenvolvida tem como base a noção de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2011), que é definida como um conjunto de atividades organizadas em torno da produção de um gênero oral ou escrito. Como o gênero escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa faz parte de um ambiente virtual, busquei preservar ao máximo as peculiaridades próprias de sua escrita, tais como a informalidade, a pouca monitoração e a constante atualização. Por esse motivo, fiz algumas adaptações na proposta de SD desenvolvida pelos estudiosos de Genebra, a qual passou a apresentar as seguintes etapas:

s u m á r i o

Esquema 2 – sequência didática adaptada pela autora



Fonte: Produzido pela autora (2015).

Na verdade, obtivemos várias produções do gênero em estudo durante a realização da intervenção didática, sendo importante ressaltar que a escrita dos comentários pelos alunos era motivada por meio da publicação de postagens feitas por mim sobre temas diversos, os quais eram extraídos de seções de leitura e interpretação do livro didático⁵ e de textos que circulavam nas mídias (televisão e *internet*) e em suportes como jornal e revista. Além disso, as temáticas abordadas, geralmente, envolviam questões polêmicas e/ou estavam relacionadas ao contexto social dos alunos tais como: a gravidez na adolescência, o aborto, o uso do celular em sala de aula, o *bullying*, a automutilação, entre outros.

Aqui, vale pontuar que a automutilação foi um dos temas que mais mobilizou a participação dos alunos que, além de publicarem comentários no *blog* da turma, disseminaram vários textos e vídeos sobre o tema em seus *blogs* pessoais. Esse alcance se deveu ao fato de que alguns alunos envolvidos no projeto estavam se automutilando, inclusive, dentro da escola. Como eu, enquanto professora, só tomei consciência disso a partir das discussões no *blog*, fiquei sensibilizada com o fato e acabei direcionando, juntamente com a direção, o acompanhamento psicológico desses alunos. Nesse momento, percebi que o nosso *blog* tinha, de fato, ganhado a função social e pedagógica esperada, que foi dá voz aos alunos, possibilitando-lhes pensar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que os cerca.

5 O livro didático adotado na escola é o *Projeto Teláris* das autoras Ana Trinconi Borgatto; Terezinha Bertin e Vera Marchezi da Editora Ática.

Em linhas gerais, a organização da sequência didática foi feita da seguinte maneira:

- **Apresentação inicial:** apresentação da situação comunicativa, definindo o gênero, o propósito comunicativo, os interlocutores e o tema/assunto da postagem sobre a qual os alunos publicaram os primeiros comentários;
- **Primeira produção:** postagem de comentários no *blog* da turma sobre o tema Proposto;
- **Módulo 1:** oficina sobre o propósito comunicativo e os traços formais do gênero a partir da análise de comentários no blog do Mário Flávio: política de A a Z.
- **Nova produção:** postagem de comentários no *blog* da turma;
- **Módulo 2:** oficina sobre a estrutura da sequência argumentativa, a qual apresenta as seguintes proposições: ponto de vista, justificativas, contra-argumentação e conclusão;
- **Nova produção:** postagem de comentário no *blog* da turma;
- **Módulo 3:** oficina sobre o uso e a função dos conectores argumentativos mais comuns;
- **Novas produções:** postagens de comentários no *blog* da turma.

As primeiras produções textuais dos alunos revelaram uma série de dificuldades a serem superadas: parte dos alunos teve dificuldade em se posicionar acerca do tema; não houve progressão entre os comentários; não houve resposta aos comentários, mas apenas à postagem inicial; e a maioria dos alunos-comentaristas não conseguiu desenvolver seu ponto de vista. Na verdade, houve uma forte tendência à estruturação da argumentação no nível justificativo que, como vimos anteriormente, pouco leva em consideração a relação dialógica



com o interlocutor. Por esse motivo, desenvolvi três oficinas, a fim de superar as dificuldades iniciais: a primeira sobre as características formais do gênero, a segunda sobre a esquematização da argumentação e a terceira sobre a função dos operadores argumentativos. Devido ao espaço limitado desse artigo, apresento a seguir apenas uma síntese da oficina sobre as características formais do gênero e da oficina sobre a argumentação, uma vez que o desenvolvimento da escrita argumentativa é a base central de nosso trabalho.

5.1 Os traços formais do gênero comentário *online*



Para a realização da oficina intitulada “comentários em cena”, selecionei o “blog do Mário Flávio⁶: política de A a Z” como fonte para a análise das características do gênero em estudo, por ser um *blog* de grande destaque na cidade de Caruaru, alcançando, assim, um número considerável de leitores. A primeira visita ao *blog* selecionado foi feita coletivamente, na qual direcionei a atividade de análise do propósito comunicativo e das características formais do gênero, assim como levei os alunos a identificarem os papéis sociais dos interagentes. Entre os comentários analisados, destaquei os que foram publicados em resposta à postagem do jornalista, a qual informava a população sobre a decisão dos professores a favor da permanência da greve, que já durava 80 dias na rede municipal, fato este que dividiu a opinião pública, conforme podemos ver nos comentários a seguir:

s u m á r i o



6 Mário Flávio é pós-graduado em Comunicação Empresarial e graduado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo e possui ampla experiência na área de jornalismo.

Imagem 1 – recorte de comentários do blog
do Mário Flávio: política de A a Z

8 thoughts on “Greve dos professores de Caruaru é mantida até a próxima sexta-feira (16)”



Interagente A

E haja desrespeito com o alunado caruaruense. Esses são os “mestres” de Caruaru.

[14 de maio de 2014 em 12:52](#)

[Responder](#)



Interagente B

Enquanto [redacted] tiver a frente desse movimento, a prioridade nunca será o alunado, e sim questões políticas. O cancer do nosso Brasil!

[14 de maio de 2014 em 12:56](#)

[Responder](#)



Interagente C

[redacted] discordo de você em um ponto, o desrespeito não se resume aos alunos e sim a toda cidade que fica parada em horário comercial quando os professores vão protestar na rua. A prefeitura por diversas vezes tentou negociar, em uma delas, o acordo foi rasgado em plena reunião. O movimento é político, isso é fatídico e notório!!!!



Interagente D

A chamada “milância virtual” do prefeito, treinada pelo partido para perseguir e difamar desafetos políticos do mesmo, agora, de forma covarde, usa seus adulares para contra-atacar o movimento grevista. Para estes serem populares é indispensável serem mediocres.

PARABÉNS, HERÓIS!! PARABÉNS, PROFESSORES DE CARUARU!! VOCÊS DERMAM O EXEMPLO DE LUTA CONTRA A TIRANIA DE UM REGIME AUTORITÁRIO FALIDO!!

[14 de maio de 2014 em 22:13](#)

[Responder](#)



Interagente E

Os velhos e babões [redacted] Voltaram, com um único objetivo tentar desqualificar a luta dos trabalhadores e bajularem um prefeito autoritário, vocês são as ameças de nossa sociedade, nada acrescentam. Diferente de vocês nós professores para sempre teremos orgulho de nossa luta e de nossa resistência.

[14 de maio de 2014 em 22:42](#)

sumário

Fonte: Blog do Mário Flávio: política de A a Z (2014).



sumário



Ao analisarmos os comentários acima, percebemos que os interagentes A, B e C, apresentam um ponto de vista contrário à permanência da greve, sendo que A argumenta ser a greve um desrespeito aos alunos; B desqualifica o movimento, afirmando ser ele motivado por interesses políticos contrários à gestão pública e não motivado por interesses da classe; e, por sua vez, C argumenta ser a greve um desrespeito não somente ao alunado, mas também à população que sofre com os “transtornos” causados pelas manifestações na rua. Enquanto isso, os interagentes D e E publicam seus comentários, em resposta contrária aos comentários anteriores: o interagente C, além de considerar os interagentes A, B e C aduladores do prefeito e medíocres por estarem “contra-atacando” o movimento grevista, parabeniza os professores a quem chama de “heróis”. Já o interagente E corrobora a ideia de que os interagentes A, B e C são bajuladores do prefeito e enaltece a luta e resistência da classe dos professores da qual também faz parte.

Diante dessa análise, mostrei aos alunos que o comentário *online* tem como propósito comunicativo defender um ponto de vista a respeito do tema de um *post* ou de um comentário, de forma convergente ou divergente, para isso os interagentes se dirigem ao seu interlocutor por meio, geralmente, do aposto, contra-argumentando ou reforçando o ponto de vista deste. No que diz respeito aos aspectos formais do gênero, pontuei que eles podem ser curtos ou mais extensos, mantêm uma relação temática com a postagem ou com outro comentário e não apresentam um plano de texto convencional, ou seja, alguns comentaristas iniciam o texto, apresentando a sua opinião sobre o tema e depois acrescentam os argumentos, outros já começam o texto argumentando e contra-argumentando para depois expor sua opinião.

Com base nessas considerações iniciais, lancei outra postagem no *blog*, com vistas à produção direcionada dos comentários por parte dos alunos. O tema da postagem envolvia uma questão polêmica, a diminuição da maioria penal, o que facilitou o desenvolvimento da discussão, entre os alunos. Vejamos alguns comentários produzidos pelos alunos:

Imagem 2 – comentários dos alunos

Interagente A 23 de julho de 2014 18:45

Isso é uma injustiça, pois só porque é de menor não significa que não pague pelo o que fez isso não serve só pra ele mais sim pra todos os menores que fazem barbaridades porque já sabem que não acontecer nada com eles.

Mas o fato é que a justiça e uma porcaria não serve pra coisa alguma como a reportagem falou muitos roubam, estropan, mata e não acontece absolutamente nada com eles porque é menor as vezes o muito que acontece com eles e por alguns meses cumpre medidas socioeducativa ou entrega um ou duas cestas básicas e acabou e quem morreu foi roubado ou estroprado e que si ferrar essa triste realidade deveria mudar e pra melhor do mesmo jeito que um adulto pagar pelos seus atos eles deveriam ser do mesmo jeito não era pra mudar, afinal deveria pensar antes de fazer algo tao terrível com um ser humano eu tenho certeza que se existisse pena de morte ninguém faria isso com outra pessoa.

Isso deixa qualquer pessoa indignada, fazer o quer a vida.

Responder Excluir

Interagente B 24 de julho de 2014 11:25

Concordo com a [] de que é uma injustiça, adolescentes cometerem crimes bárbaros e não pagarem por eles como adultos. Aliás, eles tem total consciência do que fazem e nas consequências que terão que enfrentar. No entanto, totar cadeias com menores de idade não vai resolver a situação. Já parou para pensar nas faltas de oportunidades no mercado de trabalho que eles terão depois que saírem da prisão? Já parou para pensar que, a maioria dos jovens, que cumpriam pena em penitenciárias voltaram a cometer crimes de forma mais violenta? Já parou para pensar que apenas prender um menor de idade não vai fazer a violência diminuir? Afinal, adolescentes e crianças não são os maiores autores dos crimes e sim as maiores vítimas.

O que deveríamos fazer é, estabelecer medidas para que crianças e adolescentes fossem tirados do mundo da criminalidade, e impedir que outros entrassem nesse mundo também. Talvez, reduzir a maioridade penal ajudaria mas não seria a total solução.

Fonte: blog da turma (2014).

Ao observarmos os comentários acima, percebemos que os interagentes se aproximaram da proposta inicial de produção do gênero, pois A inicia a discussão em resposta ao tema da postagem, apresentando uma opinião favorável à diminuição da idade penal, por considerar uma injustiça os jovens que cometem crimes bárbaros receberem penas tão leves; além disso, sugere que se houvesse pena de morte, não haveria tantos crimes; enquanto isso, B reage ao comentário inicial, concordando parcialmente com A, pois considera uma injustiça os adolescentes não sofrerem a mesma sanção dos adultos, porém chama a atenção para o fato de que a solução para o problema da violência praticada por jovens não está na forma de punição, mas na prevenção.

No que se refere aos níveis da argumentação, percebemos que A ficou no nível justificativo, que consiste, fundamentalmente, na apresentação do ponto de vista, seguida de explicações/justificativas e conclusão, sendo importante dizer que A desenvolveu suas ideias de forma a apresentar um plano de texto amplo e bem fundamentado. Vejamos:

s u m á r i o

Quadro 1 – segmentação do comentário do interagente A em macro-posição

Plano de texto	Comentário da interagente A
Ponto de vista	Isso é uma injustiça <i>(o uso do dêitico, nesse caso, retoma o assunto/tema do artigo sugerido no post, o qual abordava o caso do assassinato do casal Liana Friedenbach e Felipe Café).</i>
Justificativa/explicações	pois só porque e de menor não significa que não pague pelo o que fez isso não serve só pra ele mais sim pra todos os menores que fazem barbaridades porque já sabem que não acontecer nada com eles. Mas o fato e que a justiça e uma porcaria não serve pra coisa alguma como a reportagem falou muitos roubam, esturpa, mata e não acontecer absolutamente nada com eles porque! e menor as vezes o muito que acontecer com eles e por alguns meses cumpre medidas socioeducativa ou estrega um ou duas cestas básicas e acabou e quem morreu, foi roubado, ou estuprado e que si ferrar.
Conclusão	essa triste realidade deveria mudar e pra melhor do mesmo jeito que um adulto pagar pelos seus atos eles deveriam ser do mesmo jeito não era pra mudar, afinal deveria pensar antes de fazer algo tao terrível com um ser humano eu tenho certeza que se existisse pena de morte ninguém faria isso com outra pessoa. Isso deixa qualquer pessoa indignada, fazer o quer a vida.

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Diante dessa primeira atividade de escrita direcionada, podemos perceber que a maioria dos alunos havia compreendido o propósito comunicativo do gênero, assim como os seus traços formais, visto que eles produziram seus comentários em resposta tanto à postagem inicial quanto aos comentários dos colegas. No entanto, é perceptível que eles ainda não conseguiram progredir tematicamente, visto que apenas alguns conseguiram contra-argumentar, conforme podemos ver no exemplo abaixo, em que apenas B estruturou seu ponto de vista por meio de contra-argumentos.

s u m á r i o

Quadro 2 – segmentação do comentário da interagente b em macro-proposição

Plano de texto	Comentário da interagente B
Ponto de vista	Concordo com a Carol de que é uma injustiça, adolescentes cometerem crimes bárbaros e não pagarem por eles como adultos.
Argumento	Aliás, eles tem total consciência do que fazem e nas consequências que terão que enfrentar.
Contra-argumento	No entanto, lotar cadeias com menores de idade não vai resolver a situação. Já parou para pensar nas faltas de oportunidades no mercado de trabalho que eles terão depois que saírem da prisão? Já parou para pensar que, a maioria dos jovens que cumpriram pena em penitenciárias voltaram a cometer crimes de forma mais violenta? Já parou para pensar que apenas prender um menor de idade não vai fazer a violência diminuir? Afinal, adolescentes e crianças não são os maiores autores dos crimes e sim as maiores vítimas.
Conclusão	O que deveríamos fazer é, estabelecer medidas para que crianças e adolescentes fossem tirados do mundo da criminalidade, e impedir que outros entrassem nesse mundo também. Talvez, reduzir a maioridade penal ajudaria mas não seria a total solução.

Fonte: elaborada pela autora (2015).

A fim de ampliar a escrita argumentativa ao nível dialógico, considere pertinente apresentar aos alunos, de modo didático, a noção da sequência argumentativa de Adam (2011), apontando a função dos operadores argumentativos na organização discursiva, conforme veremos a seguir.

5.2. O ensino da argumentação nos níveis justificativo e dialógico

As primeiras produções textuais dos alunos revelaram, de fato, uma tendência à estruturação da argumentação no nível justificativo que, como apontei anteriormente, pouco leva em consideração a relação dialógica com o interlocutor. Nesse nível, o produtor do texto,

geralmente, apresenta três proposições argumentativas: o ponto de vista (doravante PV), a(s) justificativa(s) (J) e a conclusão (C).

Como o esquema de sequência argumentativa proposto por Adam (2011) fundamenta-se justamente na contra-argumentação (doravante CA), considere pertinente apresentá-lo didaticamente para os alunos, a fim de que eles pudessem transitar entre os níveis justificativo e dialógico. Para tanto, desenvolvi uma oficina de análise do esquema da sequência argumentativa intitulada de “como esquematizar a argumentação”, seguindo as seguintes etapas:

Etapa 1: apresentação e discussão sobre o tema “a proibição do uso do boné na escola”.

Etapa 2: formação de dois grupos de alunos (um a favor e outro contra o uso do boné na escola);

Etapa 3: Entrega de folhas, constando os seguintes enunciados para que os alunos completasse-os:

- a. **O boné pode ser usado pelos alunos na escola, porque...**
- b. **O boné não deve ser usado na escola, pois...**

Etapa 4: socialização da atividade inicial de escrita pelos dois grupos a partir da qual obtivemos os seguintes textos:

Grupo a favor:

O boné pode ser usado pelos alunos, porque faz parte do estilo deles e é um direito que não pode ser tirado.

Grupo contra:

O boné não deve ser usado na escola, pois muitos alunos escondem drogas nele.



Etapa 5: produção do contra-argumento – para a realização dessa etapa, produzi, com base nos argumentos iniciais, enunciados que levavam os alunos a dialogarem com os argumentos postos pelos interlocutores, contra-argumentando-os:

Embora o boné faça parte do estilo dos alunos, não deve ser usado na escola, visto que...

Alguns alunos usam o boné para transportar drogas para a escola, mas...

Etapa 6: resposta aos contra-argumentos e retomada da tese inicial, reforçando-a. Após essas etapas, obtivemos os seguintes textos:

Texto 1:

Embora o boné faça parte do estilo dos alunos, não deve ser usado na escola, visto que *a escola não é lugar de moda e ele também serve para esconder o rosto de outros meninos que não são da escola e entram para bagunçar, aí a proibição do uso do boné é uma questão de segurança.*

Texto 2:

Alguns alunos usam o boné para transportar drogas para a escola, mas *não são todos os alunos que faz isso e na escola tem o pessoal do mais educação que fica tomando conta do recreio e pode ficar de olho nesses alunos, e tem mais quem vende droga na escola não vai deixar de vender só porque não pode mais usar boné, ele pode carregar a droga em outros lugares, por isso o boné deve ser liberado sim.*

Por meio desta oficina, podemos perceber que os alunos conseguiram construir, após a intervenção didática, uma primeira representação da estrutura da sequência argumentativa proposta por Adam (2011).

Posto isso, direcionei novas atividades de produção de comentários no *blog*, as quais sempre eram antecedidas de atividade de leitura e de discussões em sala, para que os alunos pudessem

s u m á r i o





compartilhar ideias, assim como formar e/ou ampliar pontos de vistas acerca dos temas propostos, construindo a argumentação e a contra-argumentação. A seguir, apresento o recorte de comentários produzidos pelos alunos a respeito da postagem sobre a automutilação que, por ser uma questão polêmica e presente na vida deles, possibilitou o desenvolvimento de textos argumentativos em um nível dialógico. Além disso, podemos perceber que os alunos produziram textos mais consistentes, apresentando um plano de texto mais amplo e ligando as proposições por meio do uso de conectores, como podemos ver nos comentários a seguir:

Imagem 3 – comentários dos alunos

Participante A 14 de outubro de 2014 17:10

Basicamente os "cortes" não vão resolver, mas para quem passa por isso ele diminui a dor do amor, da raiva, da família, depressão, problemas mentais, abuso sexual e outros problemas.

Outra coisa muitas pessoas gostam de criticar, mas não sabe o que essa outra pessoa esta passando, se você é um amigo(a) de verdade tente ajudar não criticar.

Para quem tenta ajudar essas pessoas sofre também, tentando saber qual é o problema dessa pessoa e se pode resolver, sei que não é fácil pra quem quer ajudar e para quem sofre.

Ajude Não critique !

No meu blogger eu falo sobre esse assunto: caiofelix.blogspot.com

Responder

Participante B 15 de outubro de 2014 12:36

Não vejo necessidade de alguém estar fazendo cortes em si mesmo por problemas que enfrenta. Isso é coisa de gente ignorante e tola. Existem mil e uma formas de resolver problemas e se cortar não é uma delas. Existem também aquele tipo de pessoa que só faz isso pra chamar atenção.

Acredite! Não é só você que enfrenta dificuldades na vida, não é só você que sofre, não é só você que tem traumas, não é só você que é rejeitado. Então pare de agir como coitadinho.

Cada um aceita ser tratado da forma que merece; se você acha que é digno de ser tratado de modo desprezível então continue assim.


Responder

Fonte: blog da turma (2014).

Ao analisarmos os comentários acima, percebemos que A e B, além de se aproximarem do nível dialógico da sequência argumentativa, defendendo seu posicionamento a respeito do tema e apresentando a contra-argumentação, apresentam avanços significativos no que diz respeito aos aspectos textuais do gênero, uma vez que os comentários mantêm relação temática com o *post* e seguem uma linha de progressão temática, por meio da inter(ação) em forma de debate virtual.

s u m á r i o





No tocante à progressão temática da discussão, percebemos que o interagente A inicia o debate apresentando possíveis justificativas para a automutilação, a fim de sensibilizar os leitores para não criticarem e, sim, apoiarem as pessoas que praticam tal ato de desespero diante de uma situação de dor e sofrimento. Enquanto isso, o interagente B revela ser contra as pessoas que se automutilam, contra-argumentando que existem várias formas de se resolver os problemas, sendo que a automutilação não é uma delas; além disso, ele considera as pessoas que se automutilam “tolas” e “ignorantes” e, ainda, afirma que algumas pessoas praticam tal ação para chamar a atenção, o que rendeu uma série de outros comentários contrários, diria até de protesto, a essa posição, mostrando o quanto os alunos estavam envolvidos nessa experiência não só de escrita, mas de partilha de experiências e de construção de afetividades.




6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da produção textual ainda é um dos grandes desafios a ser enfrentado por nós, professores de Língua Portuguesa, visto que infelizmente, parte de nossos alunos estão concluindo o ensino médio com dificuldades em produzir até mesmo o gênero textual mais ensinado na escola, o texto dissertativo-argumentativo, conforme nos revela, todos os anos, o Exame Nacional de Ensino Médio⁷ (ENEM).

Como as NTIC têm ganhado enorme visibilidade entre nós (diria até mesmo certo protagonismo), especialmente, após a pandemia do Novo Corona Vírus, penso que é inevitável o seu uso como recurso para mediação do processo de ensino-aprendizagem, visto que tais tecnologias, além de possibilitarem a retomada das práticas de ensino, possibilitam o ensino de gêneros textuais dentro de seu contexto de


7 No site oficial do INEP: <http://portal.inep.gov.br/home> é possível encontrar os índices do ENEM.



uso, fazendo com que a escrita dos alunos ultrapasse os muros da escola e alcance leitores diversos.

Diante disso, acredito que as NTIC, quando utilizadas de maneira adequada no espaço escolar, podem ser uma forte aliada no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita, pois os ganhos que elas trazem são vários: os alunos se tornam protagonistas no processo educativo, as atividades de produção textual assumem o caráter social que lhe é devido; há maior envolvimento e participação dos alunos; a escrita dos alunos ganha leitores diversos e alcança patamares inimagináveis; desperta-se a curiosidade e incentiva-se a colaboração entre os alunos; contribui-se para a ampliação do letramento digital e, sobretudo, ressignifica-se as formas de ensinar, de aprender e de interagir, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e participativos.

REFERÊNCIAS



ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise dos discursos. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle** – Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

ADAM, Jean-Michel. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B.G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (Orgs.) **Gêneros e seqüências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; HEMAIS, Bárbara. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: BONINI, Aldair; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 108-129.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo, Brasília: MEC/SEF. 1998.



s u m á r i o



BRONCKART, J-P. L' Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: ALMGREN, M. et al. (orgs.). **Research on child Language Acquisition**. New-York: Cascadilla Press, 2001, p. 1-16

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSCARELLI, C. V. Linkando as ideias dos textos. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs.). **Letramentos na web: Gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.13- 22.

DOLZ, J, NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros emergentes no contexto da tecnologia virtual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MARCUSCHI, L. A. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo – gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Mantiqueira, 2003.

MONTEIRO, Daniela Arns Silveira. **O gênero comentário: análise sócio-retórica de exemplares publicados nos jornais diário catarinense e folha de s. Paulo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Revista Calidoscópio**, São Leopoldo – RS, v. 9, n. 3, p. 226-239, set./dez. 2011.

PINHEIRO, Najara Ferrari. Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

POZO, Juan Ignacio. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. 2004. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2015.

PRIMO, Alex. **A interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relaciona**. 2003a.

Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PRIMO, Alex. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0.** 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2015.

PRIMO, Alex; RECUERO, Raquel da Cunha. **Hipertexto Cooperativo:** uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. Revista da FAMECOS, n. 23, p. 54-63, 2003.

PRIMO, Alex; SMANIOTTO, Ana Maria Reczek. **Blogs como espaços de conversação:** interações conversacionais na comunidade de blogs insanus. eCompos, v. 1, n. 5, p. 1-21, 2006.

SWALES, John M. **Genre analysis:** English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

s u m á r i o



2

Ana Flávia Ferro Bernardo

O *LAYOUT* DO ARGUMENTO EM STEPHEN TOULMIN: uma didatização do modelo para o 9º ano do ensino fundamental

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94265.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94265.2)

1. INTRODUÇÃO⁸

O uso da argumentação não é novo e está ligado à prática da cidadania e ao surgimento da democracia, na Grécia antiga. Assim, a arte de persuadir e de convencer era ensinada por Aristóteles àqueles que necessitassem usá-la para influenciar oralmente um auditório a aceitar determinada tese como verdadeira.


Porém com o passar do tempo, sob as óticas cartesiana e positivista, lógicos e teóricos do conhecimento desenvolveram uma concepção do raciocínio baseada apenas na razão absoluta, a lógica formal, o que os levou a limitar o papel da lógica, do método científico e da razão à solução de problemas de fundo meramente teórico, relegando a arte de persuadir e convencer a um plano inferior.

Assim, a forma de raciocínio dialético, deixou de ser prestigiada pela tradição filosófica só voltando a ser estudada a partir das pesquisas de Chaim Perelman, e, mais precisamente, a partir da publicação da obra *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*, em 1958, escrita com Lucie Olbrechts-Tyteca, ambos da Escola de Bruxelas.

Através dessa obra, que é vinculada à tradição grega, os autores promoveram o rompimento com a tradição cartesiano-positivista de desconsideração da retórica – que marcou a filosofia ocidental nos três séculos anteriores – e postularam uma volta à Retórica aristotélica.


Diante do exposto, concordamos com Nascimento (2015, p.84), quando afirma que Perelman e Olbrechts-Tyteca “trouxeram contribuições imprescindíveis para os estudos sobre a argumentação”.

⁸ Trabalho apresentado no VIII Colóquio Nacional de Letras e II Encontro de Professores do Agreste, realizados no período de 11/11/2019 à 14/11/2019, no campus III da Universidade Estadual de Alagoas UNEAL.



Outro valioso aporte para os estudos de argumentação, nesse contexto, é oriundo das pesquisas de Stephen E. Toulmin, cuja teoria foi por nós utilizada no ensino da argumentação através do gênero carta aberta.

Para essa investigação escolhemos uma turma do 9º ano de uma escola pública de Bom Conselho-PE, uma vez que este é o último ano do nível fundamental de ensino e organizamos a pesquisa nos seguintes passos: didatização do modelo de argumento proposto pelo autor, aplicando-o em textos e atividades a serem utilizados em situações didáticas durante o desenvolvimento do módulo didático, aplicação do layout em uma carta aberta produzida coletivamente, ensino sistemático dos elementos constitutivos do argumento de acordo com o autor e análise dos argumentos construídos nos textos do gênero, à luz do modelo em estudo (produções iniciais e finais).



Desse modo, o presente trabalho⁹ objetiva analisar as possibilidades de apreensão do Layout de argumento proposto por Toulmin (2001), por estudantes do último ano do Ensino Fundamental, utilizando como arcabouço teórico, além deste, os trabalhos desenvolvidos por Nascimento (2015), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e Koch; Elias (2016).

Para uma melhor organização, partiremos das reflexões sobre a visão de Stephen Toulmin acerca do papel e dos usos do argumento, daremos sequência com a exposição do modelo proposto pelo autor enriquecido com exemplos. Depois, apresentaremos o módulo didático trabalhado e, finalmente, realizaremos uma análise dos argumentos construídos por dois estudantes participantes da pesquisa, à luz do modelo proposto pelo autor, antes e depois da intervenção pedagógica aplicada.

9 Recorte da Dissertação intitulada Ensinando Produção Textual Através de Carta Aberta: Movimentos Retóricos, Argumentação e Textualidade, defendida como requisito para obtenção do título de Mestra no curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco.


2. O PAPEL E OS USOS DO ARGUMENTO DE ACORDO COM STEPHEN TOULMIN

A importante contribuição de Stephen Toulmin para os estudos sobre a argumentação deve-se ao fato de que suas pesquisas, da mesma forma que os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, partem de uma discordância acerca da forma como a lógica silogística compreende o argumento.

Este autor publica em 1958 a obra *The uses of argument* (Os usos do argumento), na qual discute as inadequações do raciocínio lógico para a resolução dos problemas cotidianos e propõe uma abordagem estrutural do argumento, fazendo uma análise dos elementos constitutivos do raciocínio argumentativo. Afirma ainda ser importante para o homem comum – aquele não especialista – ver as conclusões da lógica tendo aplicabilidade em sua vida e em suas atividades comunicativas do dia-a-dia. A cerca desse aspecto, o autor postula que,

A ciência da lógica, em toda sua história, tendeu a se desenvolver numa direção que a afastava dessas questões, para longe das questões práticas sobre o modo como temos ocasião de tratar e criticar os argumentos em diferentes campos, e na direção a uma condição de completa autonomia, em que a lógica se torna estudo teórico autônomo, tão livre de preocupações práticas imediatas, quanto certos ramos da matemática pura; e, embora em todos os estágios de sua história, tenha havido gente preparada para, outra vez, levantar questões sobre a aplicação da lógica, raramente se levantaram algumas das questões vitais para compreender esta aplicação. (TOULMIN, 2001, p. 03).

Diante desse quadro, segundo Nascimento (2015, p.71) o autor “demonstra o interesse de criar uma lógica de caráter mais ‘empírico’, que tenha entre seus objetivos analisar os elementos presentes no de-



envolvimento da argumentação”. Ele critica a organização dos argumentos construídos com silogismos e sua forma simplificada na qual são apresentadas apenas “três proposições ‘premissa menor, premissa maior; portanto, conclusão” (TOULMIN, 2001, p.137), à medida que propõe uma revisão da maneira de conceber a construção de argumentos.


Em sua obra, o autor diferencia o raciocínio argumentativo do raciocínio lógico-analítico, afirmando que este último representa um processo de inferência que parte de premissas para chegar a conclusões, ao passo que o primeiro configura-se em um processo de justificação que parte de uma tese para a qual apresenta razões que a legitimam. Introduziu o conceito de campos de argumento, no qual postula que alguns aspectos dos argumentos variam de campo para campo, e, portanto, são campo-dependentes, enquanto outros aspectos da argumentação são os mesmos em todos os campos, sendo, portanto, campo – invariáveis. Sobre esse aspecto, aponta como falha na lógica vigente, a assunção de que todos os aspectos do argumento são independentes do campo.

Argumenta também que a lógica deveria ser um estudo comparativo e não um estudo puramente formal. E que, portanto, em vez da matemática, a ciência do direito deveria ser o modelo do lógico na análise de procedimentos racionais.

3. O LAYOUT DO ARGUMENTO EM STEPHEN TOULMIN

Toulmin (2001) apresenta uma proposta de análise estrutural, na qual aponta os componentes que constituem um argumento bem como as relações entre eles.

Tal modelo prevê uma estrutura mínima para a construção do argumento e uma estrutura mais complexa, através da qual, estando

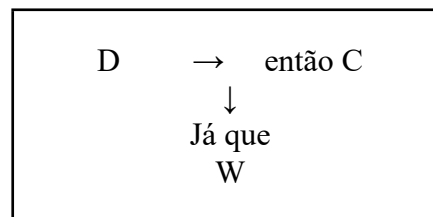


s u m á r i o



mais completo, ele terá a força necessária para ser aceito. Em sua forma simplificada, o argumento será composto pelos seus elementos fundamentais que são o dado (data, grounds), (D), a tese (claim), (C) e a garantia (warrant), (W). Dessa forma, apresentar-se-á de acordo com a estrutura constante na figura 4, abaixo:

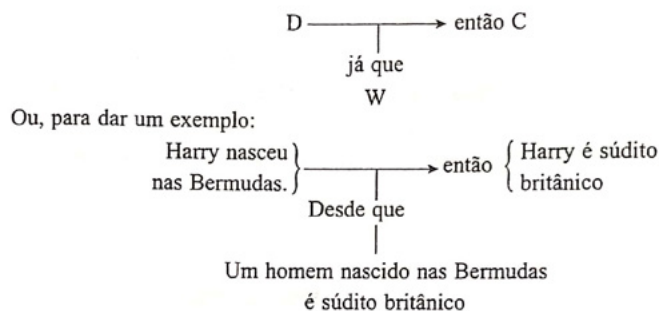
Figura 1 – Layout do argumento de Toulmin (2001) – argumento simples



Fonte: TOULMIN (2001, p. 143).

É possível apresentar um argumento contando apenas com esses elementos, uma vez que, feita uma alegação (tese), há dados que a apoiam e uma garantia que autoriza a passagem desses àquela. No intuito de tornar mais clara esta explanação, mostraremos, na figura seguinte, o exemplo trazido pelo próprio autor.

Figura 2 – Exemplo do modelo de argumento simples proposto por Toulmin (2001)



Fonte: TOULMIN (2001, p. 143).





Como se pode observar, os dados representam os fatos apresentados para fundamentar a alegação (tese) ou, dito de outro modo, um dado é a informação que introduz a alegação. A tese é a asserção defendida no argumento. Quanto à garantia, é como podemos nos referir às afirmações gerais hipotéticas que servem como pontes e autorizam a passagem dos dados à alegação, esta geralmente encontra-se implícita. Para Toulmin (2001, p. 143), “a garantia, é, num certo sentido, incidental e explanatória, com a única tarefa de registrar, explicitamente, a legitimidade do passo envolvido e de referi-lo, outra vez, na classe maior de passos cuja legitimidade está sendo pressuposta”.



Como há garantias de muitos tipos e estas podem conferir diferentes graus de força às teses que justificam, pode ser necessária a inserção de um modalizador que expresse o grau de força que se lhe está conferindo. Trata-se de outro elemento elencado pelo autor em seu layout de argumentos, o qualificador modal (Q) que indicará a força conferida à garantia. Faz-se necessário prever também as condições de exceção ou de refutação (R), que “indicam circunstâncias nas quais se tem de deixar de lado a autoridade geral da garantia” (IBDEM, p.145). Para marcar distinções entre esses elementos, o teórico aconselha que sejam posicionados na seguinte ordem: “qualificador (Q) escrito imediatamente ao lado da conclusão (tese) que ele qualifica (C); e as condições excepcionais, capazes de invalidar ou refutar a conclusão garantida (R), imediatamente abaixo do qualificador.” (IBDEM).

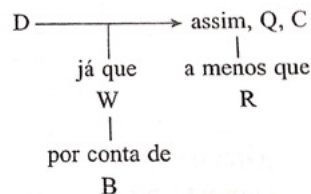
Por fim, necessitamos refletir sobre o fato de que uma garantia, submetida a escrutínio crítico, nem sempre poderá validar-se o suficiente para ser aceita. Nesse momento, faz-se necessário um reforço, ao qual Toulmin denominou apoio (backing) que funciona como aval da garantia (B) e pode ser representado por uma alegação categórica baseada em leis, ou conhecimentos científicos, para citar apenas algumas possibilidades,

s u m á r i o



Desse modo, apresentaremos a seguir (figura 3), a forma completa do layout de argumento proposto por Toulmin (2001), e a seguir, o exemplo deste, criado pelo próprio autor (figura 4).

Figura 3 – Layout do argumento de Toulmin (2001) - argumento completo

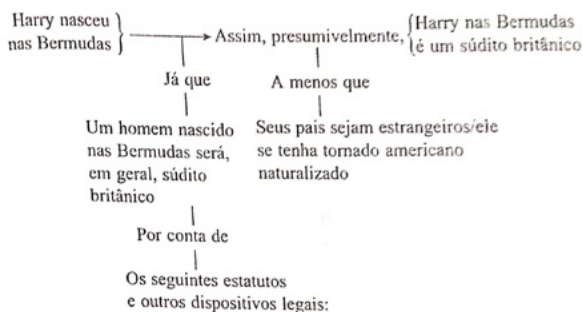


Fonte: TOULMIN (2001, p. 150).

Figura 4 – Exemplo do modelo de argumento completo proposto por Toulmin (2001)

O LAYOUT DE ARGUMENTOS

151



Fonte: TOULMIN (2001, p. 151).

No intuito de ampliar a compreensão, apresentaremos um exemplo, parte de uma carta aberta, construída pelos participantes dessa pesquisa – estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, com nossa mediação, em um dos momentos de aplicação da proposta de intervenção.



São muitos os riscos a que se expõem os estudantes da Escola MB ao realizarem suas aulas práticas de Educação Física e atividades esportivas, pois o único local de que dispõem para isso é um campo de areia o qual no verão, além de espalhar poeira, causadora de alergias, os expõe ao forte calor do sol cujos raios UVA e UVB se acumulam em suas peles tornando-os potenciais candidatos ao câncer de pele e no inverno, os deixa vulneráveis a outras doenças provenientes da água do esgoto que invade o local. Assim, a menos que o governo do Estado deseje continuar descumprindo o artigo 6º da Constituição Federal sendo responsável pelo adoecimento a curto, médio e longo prazo dessa parcela da população bonconselhense, sugerimos a construção de uma quadra coberta nessa instituição de ensino.

Do exemplo acima, podemos destacar os elementos que fazem parte da estrutura do argumento, proposta por Toulmin (2001). Observe a tabela abaixo.

Tabela 1 – Exemplo do modelo de argumento proposto por Toulmin (2001) aplicado em parte de uma carta aberta produzida pelos participantes da pesquisa

ESTRUTURA DO ARGUMENTO PROPOSTA POR TOULMIN, 2001

APLICADA À CARTA ABERTA PRODUZIDA PELA TURMA

ELEMENTO DO ARGUMENTO	FORMA COMO ESTÁ REPRESENTADO NA CARTA
Alegação / Tese (C)	Deve ser construída uma quadra coberta na escola MB
Dados (D)	Os estudantes estão expostos a doenças durante suas aulas de Educação Física; o espaço de que a escola dispõe para oferecer práticas esportivas e aulas práticas de Educação Física aos estudantes é um campo de barro.
Garantia (W) (Implícita)	É papel do governo, postulado em leis, garantir proteção e saúde à população, especialmente a crianças e adolescentes.
Qualificador (Q)	A menos que

s u m á r i o





Refutação (R)

A menos que o governo deseje continuar descumprindo o artigo 6º da Constituição Federal e ser o responsável pelo adoecimento a curto, médio e longo prazo, dessa parcela da população.

Apoio (B)

Artigo 6º da Constituição Federal

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A análise das produções iniciais dos participantes dessa pesquisa, nos mostrou uma considerável dificuldade dos produtores de texto no que concerne à argumentação. A maioria dos argumentos utilizados por eles eram inconsistentes, ou seja, facilmente refutáveis e, muitas vezes ainda se encontravam prejudicados pela estruturação precária do texto. Assim, o módulo que apresentaremos abaixo, visou à reflexão sobre a qualidade da argumentação e à compreensão de como elaborar argumentos com um menor grau de possibilidade de refutação à luz do esquema de argumentos proposto por Toulmin, 2001.

4. O MÓDULO DIDÁTICO APLICADO

O módulo didático abaixo transcrito, foi aplicado na turma de 9º ano como forma de intervenção na realidade mostrada na produção inicial de uma carta aberta e visou à ampliação da capacidade dos estudantes de argumentar por escrito.

s u m á r i o



Tabela 2 – Módulo didático

ETAPAS	OBJETIVO	MATERIAL	TEMPO
Etapa 1: Identificando e analisando argumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a qualidade da argumentação. • Reconhecer argumentos fracos e argumentos fortes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notebook; • Data show; • Filme editado; • Cópias da • “Carta aberta ao prefeito de minha cidade” (Anexo F) 	-3 h/a
Etapa 2: Conhecendo o layout do argumento segundo Toulmin	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a estrutura do argumento proposta por Toulmin, reconhecendo a importância de cada elemento do layout para minimizar as possibilidades de refutação e garantir a força do argumento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notebook; • Data show; • Cópias da • “Carta aberta à população brasileira” (Cf. anexo G) 	- 4 h/a
ETAPAS	ATIVIDADES PROPOSTAS		
Etapa 1: Identificando e analisando argumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Trechos do Filme Obrigado por fumar com roteiro de análise para identificação dos argumentos. • Leitura de uma carta aberta e identificação dos argumentos nela presentes. • Socialização de respostas 		
Etapa 2: Conhecendo o layout do argumento segundo Toulmin	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação em data show do layout do argumento segundo Toulmin com exemplos. • Estudo dirigido de uma carta aberta analisando os argumentos em relação ao modelo de Toulmin. • Produção de um argumento completo, de acordo com o layout apresentado, em duplas ou pequenos grupos de acordo com os temas de suas produções iniciais. • Reescrita coletiva dos argumentos de uma produção inicial, à luz do modelo de argumento de Toulmin (2001) • Produção final da carta aberta, atentando para a construção dos argumentos contendo os elementos propostos pelo modelo estudado. 		

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

5. ANÁLISE DOS ARGUMENTOS DAS PRODUÇÕES

Nesse tópico, verificaremos como dois estudantes de nono ano, participantes dessa pesquisa, realizam a argumentação em suas cartas abertas. Para tanto, utilizaremos o padrão para analisar argumentos proposto por Toulmin, 2001 e identificaremos os elementos do argumento utilizados pelos estudantes em suas produções iniciais (antes da intervenção) e nas produções finais (após a intervenção). Para essa identificação, utilizaremos cores, de acordo com a tabela seguinte:

Tabela 2 – Esquema de marcação dos elementos do argumento segundo Toulmin (2001) nas produções analisadas

COR	ELEMENTO DO ARGUMENTO
Cinza	Dados (D)
Verde	Alegações/conclusões (C)
Azul celeste	Garantias (W)
Magenta	Qualificadores (Q)
Amarelo	Condições de refutação (R)
Vermelho	Apoios (B)

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Aqui, analisaremos os textos, dos dois participantes da pesquisa que serão nomeados por Estudante A e Estudante B, tendo assim suas identidades preservadas.

Estudante A (Produção inicial):

1 Carta aberta ao Governo do Estado de Pernambuco
 2 Prezado Governador e Senhores assessores de Governo,
 3 Com esta carta, nosso objetivo é levar a público nossos descontentamentos
 4 a respeito do Investimento em Educação, onde [C1]precisamos que os senhores
 5 pensem mais na Educação do Estado. [D1]Investindo em Educação vocês estarão
 6 investindo em um futuro melhor para o Estado e para o Brasil, onde [D2]nascerá
 7 novas profissões que farão crescer nossa Economia.
 8 [D3]Investindo em Educação vocês têm a oportunidade de tirar Pernambuco,
 9 de diminuir os 16,73% de Analfabetismo que habitam em Pernambuco.
 10 Por isso solicitamos mais investimento em educação para o nosso Estado,
 11 Livros mais completos, professores com formação específica da Matéria, uma merenda
 12 melhor e uma escola onde seja um ambiente aconchegante onde o aluno se sinta bem
 13 na ESCOLA.
 14
 15 Atenciosamente,
 16 [REDACTED]

Como se pode observar, o Estudante A, apresenta três dados para fundamentar uma única conclusão, a de que é necessário que haja mais “olhares”/ investimentos em educação no estado. Quanto à garantia, está implícita, ratificada pelo senso comum. Assim, podemos afirmar que este participante da pesquisa utilizou em sua produção inicial apenas um argumento considerado simples por ser composto apenas pelos elementos fundamentais do argumento que são o dado (data, grounds), (D), a tese (claim), (C) e a garantia (warrant), (W). (TOULMIN, 2001).

Estudante A (Produção final):

1 Carta aberta ao governador do estado de Pernambuco sobre investimento em Educação
 2
 3 Senhor governador do estado de Pernambuco, venho por meio dessa lhe
 4 relatar os problemas atuais que o pouco investimento em educação está causando,
 5 colocarei também algumas sugestões dadas por a população como melhores para
 6 que assim juntos possamos resolver esse bloqueio de aprendizagem.
 7 [C1] Para haver o aprendizado é preciso um suporte, vai de um material
 8 específico para um professor de educação-física até um laboratório de análise e



9 estudo para um professor de ciências. [B1] Segundo a lei é papel do “Governador”
10 fazer com que o povo se sinta “inteligente”, creio que o senhor deve ter isso em
11 mente, ou não.

12 [C2] O nosso estado cresceu e muito nesse quesito, mais, é um crescimento
13 que nos deixa a desejar. [D2] um dia se vê um aluno de escola pública chegando
14 ao primeiro lugar num concurso de Medicina, outro dia se vê um aluno fardado na
15 rua em horário de aula, por falta de professor ou por quê não se sente um
16 Estudante Be verdade na escola, não sabe usar um computador por não ter uma
17 sala de computação, não sabe diferenciar um cubo de um quadrado por
18 simplesmente o professor não ter uma formação.

19 Temos plena consciência que o governo pode realizar esse sonho de nós
20 pernambucanos, [C3] a solução mais rápida hoje é tirar o investimento do papel e
21 transformar em educação de qualidade.

22 Atenciosamente

23 [Redacted Signature]
24 Estudante do 9º ano



Em sua produção final, o estudante A apresenta três argumen-
tos, quando contempla em seu texto os movimentos característicos
das unidades retóricas 4 e 5.

O primeiro tem como conclusão/tese (C) a asserção “*Para ha-
ver o aprendizado é preciso um suporte, vai de um material específico
para um professor de educação-física até um laboratório de análise e
estudo para um professor de ciências.*” Mas não apresenta dados que
a apoiem, nem garantia. Ao invés disso, tenta apresentar um apoio já
que fala em leis, mas não é bem sucedido nessa tarefa, devido tanto à
fragilidade do “apoio” quanto à ausência de garantia. Assim, de acordo
com o layout do argumento estabelecido por Toulmin (2001), o pri-
meiro argumento está incompleto, pois não apresenta os dados nem
a garantia, dois dos três elementos básicos que compõem o padrão
mínimo de um argumento (dado, conclusão e garantia).

O segundo argumento apresenta os três elementos básicos para
a composição de um argumento de padrão simples. O Estudante A o
inicia pela conclusão (C) que é seguida por dados (D), fatos pertinentes
que a fundamentam. Quanto à garantia, está implícita, porém facilmente
depreendida pela forte ligação entre os dados e a conclusão.

sumário




No espaço de dedicado à unidade retórica 5 - reivindicando soluções para o problema, o Estudante A apresenta uma conclusão (C), mas a ela não junta dados, nem garantia. Desse modo, à luz do modelo aqui aplicado, o argumento é incompleto.

Realizando uma comparação entre a produção inicial e a final desse participante da pesquisa, percebemos um avanço na quantidade de argumentos apresentados (um argumento na produção inicial e três na produção final), mas não em sua qualidade, pois apenas um dos argumentos desta última, apresentou a estrutura mínima: dado, conclusão e garantia. Percebe-se ainda, a tentativa de inserção de um novo elemento, o apoio (B), mas sem adequação da forma como o estudante o fez: uma construção fragilizada, num argumento incompleto no qual não havia a garantia a ser apoiada.


Estudante B (Produção inicial):

1 Carta Aberta ao excelentíssimo governador de pernambuco
2
3 Gostaria de manifestar por meio desta carta, para discutir um pouco sobre
4 as escolas estaduais, [D3] em algumas destas escolas não temos quadra e [D1] nem
5 uma estrutura física confortável, para a equipe gestora e comunidade escolar, em
6 tanto eu gostaria que vosso excelentíssimo governador colaborasse com a
7 população do estado que ele governa e que [C1] **faça a melhoria nas escolas**
8 **estaduais que realmente estão precisando**, peço que ele faça uma quadra na escola
9 que não tem pois [C2] **fica difícil praticar esportes e atividades físicas em um lugar**
10 **que só tem área**.
11 Peço também que ele faça uma reforma porque [D2] **no tempo de chuva a**
12 **escola** **fica com algumas salas alagadas e pingueiras por toda parte**
13 então excelentíssimo se manifeste e faça a melhoria na população que você
14 governa, assim como precisou de nossos votos para se eleger nós precisamos de
15 nossas melhorias.
16 ESTAREI CONTANDO COM O SENHOR, E ESPERO QUE MEU
17 PEDIDO SEJA FEITO, NÃO SÓ POR ME MAIS PARA O BEM DE TODOS OS
18 ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES, DESTÁS ESCOLAS.
19
20 28-05-18
21 Estudante do ensino fundamental: **██████████**

s u m á r i o




Em sua produção inicial, ao contemplar as unidades retóricas 4 e 5, o Estudante B apresenta dois argumentos, ambos compostos apenas pelos elementos fundamentais do argumento que são, de acordo com Stephen Toulmin, o dado (data, grounds), (D), a tese (claim), (C) e a garantia (warrant), (W). Esta é a estrutura mínima para a construção do argumento. Dessa forma, o Estudante B construiu apenas argumentos simples.



Seu primeiro argumento traz como alegação/conclusão (C1) a necessidade de o governo realizar *“a melhoria nas escolas estaduais que realmente estão precisando”*. Esta é fundamentada pelos fatos/dados (D1) *“em algumas destas escolas não temos uma estrutura física confortável, para a equipe gestora e comunidade escolar”*, e (D2) *“no tempo de chuva a escola Mestra Beatriz fica com algumas salas alagadas e pingueiras por toda parte”*. A garantia (W) que autoriza a passagem dos dados à conclusão está implícita, porém facilmente reconhecida pelos conhecimentos de mundo que temos, pois é inquestionável que uma escola precisa de melhorias se além de não ter uma estrutura confortável, no período chuvoso fica com as salas alagadas devido às goteiras.

O segundo argumento apresentado tem como alegação (C2) *“fica difícil praticar esportes e atividades físicas em um lugar que só tem areia.”* e como dado, o (D3) *“em algumas destas escolas não temos quadra”*. Aqui também a garantia (W) está implícita, mas facilmente identificável.

Embora estejam completos, já que apresentam a estrutura mínima para a construção de um argumento de acordo com o teórico por nós escolhido, desejamos salientar que os argumentos apresentados na produção inicial do Estudante B, apresentam-se de modo desorganizado na planificação do texto e que isso se deve ao baixo nível de competência textual do estudante, nessa fase da pesquisa que é anterior à nossa intervenção.



s u m á r i o

Estudante B (Produção final):

1 Carta Aberta ao governador de Pernambuco sobre a melhoria das escolas estaduais.
2 Venho através desta carta solicitar ao Excelentíssimo governador, que olhe
3 mais para [C1] **as escolas estaduais, pois sua infraestrutura precisa ser melhorada.**
4 [C2] **A maioria das escolas estaduais, tem um ótimo ensino,** já que
5 [D2] perfeitos profissionais exercem suas áreas no ensino e seus alunos tem um
6 bom aprendizado. [D1] Não só os professores e gestores precisam de uma escola
7 bem estruturada, como também os alunos querem está em um lugar confortavel e
8 com uma boa estrutura.

9 Desejo solicitar [D3] uma biblioteca para que os alunos possam ler, fazer
10 suas pesquisas na própria escola. Uma sala de informatica com tecnologia
11 avançada, pois são [C3] **essas coisas que os levam a se interessar mais em seus**
12 **estudos.**

13 [C4] **É necessário também, uma quadra para que pratiquem suas aulas de**
14 **Ed. Física,** porque [D4] é melhor para que os professores e os estudantes possam
15 realizar suas atividades, protegidos do sol e da chuva.

16

17 Espero que essas solicitações sejam atendidas em breve!
18

19 Atenciosamente estudante bonconselhence.
20 Bom Conselho – Pé 03-12-18

Ao realizar os movimentos retóricos 4 e 5, em sua produção final, o Estudante B apresenta quatro argumentos, cada um contendo uma conclusão (C) apoiada por um dado (D) e com garantias (W) implícitas que autorizam a passagem destes, àquelas.

O primeiro argumento traz como alegação/conclusão (C1) que a infraestrutura das escolas estaduais precisa ser melhorada pelo governo. Esta alegação é apoiada pelo dado(D1) *“Não só os professores e gestores precisam de uma escola bem estruturada, como também os alunos querem está em um lugar confortavel e com uma boa estrutura.”*. Aqui, a garantia(W), implícita, está baseada na ideia difundida de que uma escola com boa estrutura interfere positivamente na aprendizagem.

No segundo argumento, o enunciador apresenta dados e conclusão positivos sobre as escolas como forma de fundamentar sua

s u m á r i o



base argumentativa de que com a melhoria da rede física, a qualidade se estenderá a todas as áreas da educação estadual. Para tanto apresenta a conclusão (C2) *“A maioria das escolas estaduais, tem um ótimo ensino”* seguida pelo fato/dado que a apoia (D2) *“perfeitos profissionais exercem suas áreas no ensino e seus alunos tem um bom aprendizado.”*. Aqui também a garantia é clara, embora implícita: se há bons profissionais e os alunos demonstram aprendizagem satisfatória, há um bom ensino. A garantia é ainda reforçada pelo operador argumentativo *“já que”*.


O Estudante B segue fazendo suas solicitações e com elas insere o terceiro argumento. Este tem como alegação que “coisas” como tecnologia avançada em laboratório de informática e biblioteca escolar levam os alunos a terem um maior grau de interesse nos estudos. Tal alegação tem como dado a necessidade no espaço escolar de *“uma biblioteca para que os alunos possam ler, fazer suas pesquisas na própria escola. Uma sala de informática com tecnologia avançada”*. Mais uma vez a garantia está facilmente depreendida pelo senso comum.

Expõe ainda um quarto argumento, composto pela alegação/conclusão (C4) *“É necessário também, uma quadra para que pratiquem suas aulas de Ed. Física”*, respaldada pelo dado (D4) *“é melhor para que os professores e os estudantes possam realizar suas atividades, protegidos do sol e da chuva”*. O dado é introduzido pelo explicativo “porque” deixando ainda mais clara a ligação entre ele e a alegação defendida no argumento e, portanto, deixando mais óbvia a garantia que autoriza a passagem deste, àquela.

Outro aspecto que marca a existência da garantia é a inegável ideia de que a construção de uma quadra, desde que seja coberta, trará proteção aos alunos durante suas atividades físicas. Cabe aqui ressaltarmos que também a concepção da cobertura da quadra aparece implícita na afirmação presente no dado: *“protegidos do sol e da chuva”*.


s u m á r i o





Comparando-se as produções inicial e final do Estudante B percebemos uma melhoria significativa da forma como os argumentos encontram-se organizados no plano textual da produção final o que corresponde à uma ampliação da competência textual do estudante, porém do ponto de vista do modelo de argumento por nós trabalhado, já que tanto na produção inicial quanto na produção final são apresentados apenas argumentos simples compostos por dado(D), alegação (C) e garantia (W), não percebemos avanços.


6. CONSIDERAÇÕES FINAIS



No que tange à análise dos argumentos elaborados pelos estudantes, conforme pudemos constatar, o modelo completo do argumento não foi apreendido pelos participantes da pesquisa. Alguns, como o Estudante A, conseguiram deter a ideia de que há a necessidade de apoiar sua garantia em alguma lei, além de colocar os elementos do modelo de argumento simples composto por alegação/conclusão (C), dado (D) e garantia (W). Modelo este que foi compreendido e utilizado por 100% dos participantes da pesquisa.


Tal carência pode ter permanecido devido ao pouco tempo destinado por nós ao módulo de intervenção, apenas duas etapas. Assim, um maior número de módulos, com o desenvolvimento de mais atividades sobre o tema, poderia ter possibilitado aos estudantes um maior desenvolvimento da capacidade de elaboração de argumentos completos, de acordo com o modelo de argumento mais complexo de Toulmin (2001), composto por alegação/conclusão (C), dado (D), garantia (W), qualificador modal (Q), condições de refutação (R) e apoio (B).

Ademais, a pesquisa sinaliza a possibilidade de trabalho com os estudantes desse nível e ano. No entanto, sugerimos, como possibilidade de melhoria da compreensão do modelo de argumento completo



segundo Toulmin (2001), que numa pesquisa posterior seja dedicado um maior tempo e incluídas mais atividades (orais e escritas) que auxiliem na compreensão do modelo de argumento completo e na utilização de todos os seus elementos em produções textuais da ordem do argumentar. Sugerimos também a utilização de mais textos dessa ordem para leitura e produção desde as séries iniciais, pois um maior convívio com argumentos em diversos textos poderá auxiliar os estudantes na apreensão da totalidade dos elementos do modelo oferecido.

REFERÊNCIAS




KOCH, Ingedore G.Villaça. & ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

NASCIMENTO, Marcela Regina Vasconcelos da Silva. **A construção do sentido em dissertações argumentativas**: resignificando a produção escrita no ensino médio. 2015. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba / CCHLA. João Pessoa, 2015.

PERELMAN, Chäim; e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2014.

TOULMIN, Stephen Edelston. **Os usos do argumento**. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

s u m á r i o





3

Martinha Mari de Souza

**MULTIMODALIDADE
E DESENVOLVIMENTO
DA COMPREENSÃO LEITORA:**
uma proposta de intervenção
com as tirinhas do Armandinho

1. INTRODUÇÃO

A dificuldade de interpretação textual que muitos leitores têm ao se deparar com alguns gêneros textuais, principalmente em relação à inferência é um dos problemas que mais chamam a atenção de professores de língua portuguesa na Educação Básica hoje, causando preocupação no que diz respeito à produção dos sentidos do texto. Os estudantes estão constantemente em contato com o universo de textos nos mais variados meios de comunicação, porém ainda existe uma lacuna significativa, sobretudo quando nos referimos à interpretação do que não foi exposto no texto, o implícito.

Para entender um texto, é necessário que se faça inferência e se tome um posicionamento diante do que foi lido; a partir disso, o leitor deixa de ser apenas receptor e passa a ter uma opinião sobre o que leu, construindo sua ideia de acordo com a interpretação que fez e do que apreendeu do texto. Vale ressaltar aqui a importância do conhecimento prévio e o contexto no qual o texto está inserido.

Tão presente em revistas, jornais, redes sociais, e em tantos outros meios de comunicação, o gênero tirinha é um dos mais veiculados em suportes diversos além de aparecer constantemente nas avaliações internas e externas, às quais nossos alunos são submetidos. Outrossim, aborda diferentes temáticas e pode conter uma relação humorística, crítica ou reflexiva; são caracterizadas, principalmente, por sua linguagem não verbal, ou seja, os desenhos e as representações gráficas. Devido a essa variedade, acabam se tornando uma rica ferramenta didática para o ensino/aprendizado, pois além de não serem muito extensas, atraem a atenção para a superfície do texto (imagem).

No decorrer das aulas de língua portuguesa em turmas de ensino fundamental nos anos finais, mais especificamente nos 9º anos, observa-se que a interpretação desse gênero, ainda é deficiente, visto

que muitos não fazem inferência, sem relacionar com o conhecimento prévio ou o contexto histórico, observando apenas o óbvio do texto, fazendo assim uma leitura superficial ou malsucedida.

Pensando nessa dificuldade de interpretação e nos vários gêneros que permeiam a esfera da leitura dos jovens é que desenvolvemos esta pesquisa a partir do gênero tirinha, pois vemos a inferência como uma habilidade cognitiva fundamental para realizar a interpretação de texto, e este por suas características, torna-se um gênero atrativo que oferece condições favoráveis para desenvolver o trabalho. Conforme cita Cavalcante (2013), as inferências estão ligadas aos sistemas linguístico, interacional e enciclopédico do indivíduo, e é a partir dessas informações que estão armazenadas em nossa memória que fazemos deduções e hipóteses para dar sentido ao texto. Essas inferências dependem também do grau de formalidade e situação comunicativa em que o texto se dá.

A escolha do gênero tirinha se deu por acreditar ser um texto atrativo que carrega em sua multimodalidade características que, se bem exploradas pelo professor, os “mediadores educacionais”, como menciona Ramos (2017), servirão de suporte para as aulas de Língua Portuguesa, bem como, levamos em consideração, os temas abordados que envolvem ética, política, meio ambiente, direitos humanos e outros que fazem parte da formação crítica do indivíduo, isto no caso das tirinhas do Armandinho, personagem principal das tirinhas escolhidas como objeto de estudo desta pesquisa.

Ainda sobre a escolha de este gênero ser pertinente, concordamos com Mendonça quando postula:

Na relação entre as semioses envolvidas – verbal e não verbal – os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na construção de sentido que caracteriza o processo de leitura (Koch e Travaglia, 1993; Kleiman, 1989 e 1992), texto e desenhos desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs (MENDONÇA, 2010, p. 213).

s u m á r i o

Portanto, de forma a selecionar uma tirinha que se encaixasse em nossa proposta, escolhemos as tirinhas da personagem Armandinho do autor Alexandre Beck, que carrega em seu texto uma linguagem propícia para a reflexão crítica, fazendo com que o estudante entre em contato com seu conhecimento prévio, linguístico e de mundo para, assim, construir os sentidos do texto e elaborar a sua opinião acerca da leitura e temas em questão, conforme apresentado, a seguir:

Figura 1 – Tiras Armandinho



Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>. Acesso em: 05 set. 2021.

As características presentes no texto podem ser abordadas pelo professor de diferentes maneiras, desde os recursos gráficos, utilizados propositalmente pelo autor, às falas das personagens.

A tirinha exige do leitor diferentes habilidades e tem a intenção de chamar a sua atenção por meio do humor ou da sátira, além das imagens e da reflexão sobre os temas abordados. A natureza constitutivamente visual das tirinhas possibilita a articulação entre a dimensão linear, a da palavra, e a não linear, a da diagramação, da imagem, exigindo, por parte do leitor, a integração verbo-visual para produção do sentido (ELIAS, 2014).

O humor e a quebra de expectativa são marcas registradas da maioria das tirinhas. Um ponto interessante a se discutir é sobre o processo de intelecção que ocorre durante a leitura do primeiro ao último quadrinho, o leitor muitas vezes não se dá conta da quantidade de


informações contidas nos desenhos, traços, cores, formatos, tamanhos de letra, necessários para a construção do sentido do texto:

Em geral, o leitor tende a ler as tiras sem se preocupar muito com o caminho percorrido para construir o sentido presente no texto de humor. Mas, se formos marcar etapa por etapa desse processo, poderemos verificar o volume de informações envolvidas no mecanismo de inteleção (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 199).


Por este motivo, é tão importante que o/a professor/a realize um trabalho de compreensão leitora valorizando a parte de questionamentos, e chamando a atenção para os pormenores que buscamos através da multimodalidade e semiótica. Os recursos utilizados pelo autor como traços na face da personagem, cores, letras, uso de pontuação, onomatopeias, figuras de linguagem e tantos outros artifícios, além da própria linguagem são de fundamental importância para levar o indivíduo a construir os sentidos do texto e perceber as nuances críticas sugeridas de forma intencional pelo autor.

2. LEITURA

Diversas são as concepções de leitura e letramento que há muito tempo vêm sendo estudadas, procurando explicar: o que é ler, como se deve ler, qual (is) são a(s) finalidade(s) da leitura e como o indivíduo atribui sentido ao que ler. Isabel Solé (1998), no livro *Estratégias de Leitura* define: a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, portanto, ler vai muito além da decodificação, é um ato onde o leitor constrói o sentido através de um conjunto de conhecimentos advindos da sua vivência e conhecimentos linguísticos. Ainda sobre esta afirmação, Solé (1998, p. 22) ressalta: “Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade”.




Aqui está bem claro que toda leitura tem um objetivo. Seja o de informar, devanear, ensinar, explicar, orientar, confirmar uma informação, etc. E a partir disso o leitor também constrói o sentido do texto, são elementos que servem como pista para esta construção. O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos (SOLE, 1998).




Essa compreensão leitora apresentada pela autora acontece a partir das estratégias de leitura, com destaque para a inferência, habilidade que muitos alunos têm dificuldade de realizar, dela advém o conhecimento prévio, de mundo, a recapitulação de ideias referente ao assunto abordado no texto, daí a necessidade de se trabalhar em sala de aula textos que levem o aluno a refletir e instigá-lo extraindo sua opinião para, conseqüentemente, construir o que chamamos de sentido do texto, logo, para chegar a essa essência, é preciso entender o que está nas entrelinhas, realizar o processo inferencial, sendo essa uma habilidade cognitiva essencial para a compreensão textual.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) a leitura é um processo no qual o leitor elabora um trabalho ativo construindo a significação do texto a partir do que já tem conhecimento do assunto e de seus objetivos, do sistema de escrita, tudo isso o leva a construir a interpretação das ideias. Quando essa inferência não ocorre, acontece o que se pode chamar de leitura ingênua, aquela que ocorre ao pé da letra ou simplesmente na superfície do texto, sem que o aluno tenha sido instigado a refletir ou questionar sobre a criticidade que o texto sugere.




A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento oficial que norteia as aprendizagens que os estudantes do Brasil devem desenvolver ao longo da caminhada estudantil, no componente Língua Portuguesa dialoga com outros documentos e orientações curriculares antes elaboradas nos últimos dez anos para direcionamento



dos professores, com o intuito de atualizar as pesquisas e estudos acerca das transformações das práticas da linguagem, dentre elas a leitura. Nela, o ato de ler é tomado com um sentido mais amplo, que diz respeito não só ao texto escrito, mas ao estático (foto, desenho, gráficos) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.). O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação (BRASIL, 2018). O documento ainda destaca que:


A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação: [...] do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais, necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (BRASIL, 2018, p.75).



O termo leitura se entrelaça com o termo inferência, uma vez concebida a ideia de que, para de fato ler, tem que se entender o que está escrito e o que também não está escrito, mas que se pretende dizer, o que chamamos de implícito, ou o que está nas entrelinhas numa linguagem mais informal. A habilidade inferencial vai muito além do simples ato de entender a metáfora do meme ou do sarcasmo das indiretas que permeiam desde os contos machadianos aos comentários nas redes sociais. Em sua dissertação, escrita em 1988, que, por conseguinte deu origem ao livro *Leitura: Inferências e contexto sócio cultural*, Regina Dell'Isola, assim conceitua inferência:

Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. “Ocorre também quando o leitor busca extra-texto informações e conhecimentos adquiridos

s u m á r i o

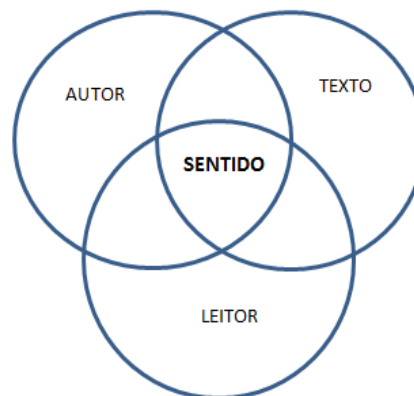


pela experiência de vida, com os quais preenche os 'vazios' textuais" (DELL'ISOLLA, 1988, p.30).

A autora dialoga com Solé (1998) quando postula que o leitor tende a recuperar informações em experiências já vividas, ou seja, o texto para ter sentido precisa de todo esse mecanismo de ações.


O processo de leitura é um mecanismo complexo, nesse sentido, espera-se que a compreensão de um texto não seja vista como um produto, mas principalmente como um processo construtivo no qual os alunos constroem sentido para o que estão lendo; e este processo não ocorre durante o ato em si, mas permanece mesmo depois que a leitura foi concluída. A figura abaixo representa a construção deste processo e o entrelaçar do autor x texto x leitor que são necessários para a construção do sentido:

Figura 2 – tríade autor x texto x leitor




Fonte: elaborado pela autora (2021).

O sentido não está unicamente no texto, autor ou leitor, há entre eles uma inter-relação que se completa. Ainda de acordo com Cavalcante (2013, p.31):




As inferências envolvem processos cognitivos que relacionam diversos sistemas de conhecimento, como o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Esses conhecimentos entram em ação no momento em que articulamos as informações que se encontram na superfície textual (o contexto) com outras que se acham armazenadas em nossa memória, acumuladas ao longo de nossas diversas experiências. É a partir dessas deduções que preenchemos várias lacunas deixadas pelo contexto e fazemos antecipações, levantamos hipóteses sobre os sentidos do texto. Essas inferências dependem, por sua vez, de um conjunto de fatores, como o grau de formalidade, o gênero textual, os conhecimentos dos interlocutores, a situação comunicativa específica em que se dá o texto etc.



Ou seja, o contexto no qual o indivíduo está inserido é de grande valia para que haja uma leitura efetiva e conseqüentemente, uma compreensão do que foi lido. Assim, não haverá apenas a leitura por leitura, mas uma leitura ampla, cheia de significados que levará o leitor a se tornar crítico, agente do conhecimento. Assim, o professor precisa perceber-se como motivador e multiplicador do ato de ler.

Trabalhar compreensão não é fácil, uma vez que é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca termina segundo Marcuschi (2008), sempre há o que acrescentar. Se lermos alguma coisa hoje, por exemplo, podemos fazer anotações, pontuações, observações, etc., numa leitura posterior, após outros conhecimentos e experiências adquiridos, certamente acrescentaremos algo ao texto, ou à nossa interpretação, o sentido terá uma reconstrução, esta é a nossa capacidade humana de recriar, reelaborar o que lemos. A compreensão leitora perpassa o “conteúdo”, digamos assim, do texto, porque ela é construída no leitor, por diferentes leitores.

Cada pessoa vê um texto de uma maneira diferente. Para Marcuschi, diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com o mesmo texto, pois ninguém interpreta da mesma forma, mesmo que apresentemos a mesma tirinha numa sala de aula, os alunos terão olhares



s u m á r i o



diferentes de acordo com a sua vivência e nível de interpretação. Fazendo aqui uma observação à parte da superfície textual, estrutura mesmo organizacional das imagens:

Para uns, ao “ler” uma tirinha, há quem dê o enfoque maior na personagem sem perceber as nuances nos balões de falas ou traços característicos no cenário ou cores fortes, para outro o foco maior é se o texto é grande ou pequeno, se a historinha é curta é mais fácil de entender, se não tem falas dificulta a compreensão, ou seja, a compreensão se restringe ao que se vê o implícito aqui não tem vez. Claro que vale ressaltar que a multimodalidade é fator importante, não retiro aqui sua função, o que chamo a atenção é que como há ainda dificuldade de nossos alunos interpretarem o que está nas entrelinhas.

A forma como Marcuschi nos fala sobre compreensão leitora é muito clara:

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, pág. 233)

Já nos deparamos com alunos que questionaram o seguinte sobre questões que perguntavam sobre “O que o autor quis dizer?": “Como vou saber o que o autor quis dizer? Se é um pensamento dele, só ele sabe!” Um pouco do sarcasmo adolescente à parte, de fato, questões que apontam para fazer com que o aluno descubra e não compreenda o texto, pois não trabalham a habilidade de compreensão leitora.

Muitas delas enfatizam apenas a abordagem linguística, servindo as tirinhas como exemplo neste caso, de suporte para “pesca” de comandos sobre regras gramaticais. Para a produção das inferências, é importante levar em consideração tudo que o aluno traz consigo,

s u m á r i o





desde os conhecimentos adquiridos na caminhada estudantil, aos trazidos pela vivência fora da escola, uma vez que o contexto, embora sendo o mesmo, no caso a sala de aula, a interpretação terá pontos de vista diferentes para cada um.

3. MULTIMODALIDADE

A grande presença multimodal hoje em nossa vida passou a exigir de nós novas habilidades leitoras, uma vez que as variadas semioses nos oportunizam diferentes olhares e leituras. Antes priorizávamos apenas o verbal, talvez uma imagem ilustrativa no texto; hoje passamos a considerar os demais elementos multissemióticos que compõem os textos, tornando o processo de construção do sentido mais minucioso, detalhado e, porque não dizer, mais preciso. Acreditamos que a tecnologia tem parte significativa nisso tudo por suas facilidades e diversas possibilidades criativas de criar e recriar o sentido das coisas.

Multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas estabelecidas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais. (DIONÍSIO, 2014, p.42)

Para Carey Jewitt (2014), o verbete multimodalidade assim se apresenta “abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua”, é o que corrobora a fala acima de Dionísio quando cita imagem, sons, melodia e as diversas semioses que se integram para a construção do sentido.

s u m á r i o



É válido citar, do Eixo de Análise Linguística e Semiótica da Base Nacional Comum, a competência específica três para o Ensino Fundamental que se refere à leitura, escrita e produção de textos multissemióticos:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2017, p.87)

Aqui fica muito clara a necessidade que o professor, mais especificamente de Língua Portuguesa, me refiro a este, mas todos deveriam utilizar os textos em sala de aula, de trabalhar a leitura, escrita e produção de diversos textos multissemióticos com os alunos, uma vez que estes fazem parte do dia a dia de nossa vida, principalmente com a evolução midiática. É inadmissível que muitos professores ainda relatem em incluir textos multimodais em suas atividades, é preciso ir além, buscar no aluno a criticidade através de textos criativos, críticos, que os faça pensarem, expor suas opiniões. De acordo com Ribeiro (2016, p.115)

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagem convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose.

Logo, nas tirinhas, o indivíduo realiza estas semioses quando constrói as modulações das falas das personagens, dá emoção através dos recursos gráficos sugeridos pelo autor, e não só isso, por toda narrativa que o texto traz, é possível perceber as várias multimodalidades ali presentes. Vejamos a tirinha:

s u m á r i o

Figura 3 – tiras do Armandinho



Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>. Acesso em 05 set. 2021

Muito comum em exemplos como este do Armandinho, o aluno observar apenas a parte verbal sem associar com a imagética, feita de forma intencional pelo quadrinista. O aluno pode declarar que o personagem está doente com dor de cabeça, que pediu à mãe um remédio, ela respondeu que é bom ele tomar, e que depois eles conversam.

A partir da observação e análise desse texto, é possível trabalhar com o aluno o conhecimento prévio visto que é a expressão “depois a gente conversa” faz parte do falar popular referindo-se em primeiro lugar ao sentido de ameaça, pois logo vem a imagem de que criança fez algo que desagradará a mãe, para em seguida refletir de que não necessariamente ela fez, ela irá contar uma ação praticada por outra pessoa que irá chatear a mãe e causar-lhe a dor de cabeça – ideias que vão se constituindo diferentemente do leitor - lugar social, valores, vivências, conhecimentos, segundo Koch (2018).

A mãe no primeiro quadro está de costas, o fato de a criança pedir o remédio faz com que ela se dirija ao menino com tom de preocupação, ao ler a fala da mãe é comum darmos o tom de voz mentalmente, por isso a multimodalidade não está presente só na escrita ou nas imagens, está também na forma como atribuímos tonicidade e sentimentos à voz dos personagens de acordo com as emoções, são as “semioses sentimentais”, se assim podemos batizá-las, como bem coloca Dionísio: “porque quando falamos ou escrevemos um texto,

estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens [...] (,2011).

A pluralidade de leituras e sentidos apresentada por Koch e Elias (2018) nos mostra que é necessário considerar o leitor e seus respectivos conhecimentos que são diferentes de um para o outro, o que, conseqüentemente, implicará em leituras e construções diferentes de sentidos para o mesmo texto. As autoras destacam também que:

[...] o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui. (KOCH, ELIAS 2018, p. 21)

O conteúdo das tiras de Alexandre Beck dialoga com temas da época atual entre meio ambiente e política com um humor sério e que instiga à polêmica, uma ferramenta para o professor desenvolver no aluno o pensar. Nem todas as menções estão explícitas, boa parte implícita que conduz o aluno a descobrir o real sentido do texto e intencionalidade do autor.

Num outro exemplo, na leitura da tirinha a seguir, apresentamos a intertextualidade, tema amplamente estudado e pesquisado dentro da Linguística Textual, conforme pode ser visto a seguir:

Figura 4 – tiras do Armandinho



Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmadinho>. Acesso em 05 set. 2021.



A intertextualidade nesta tirinha não se apresenta de forma desvelada, o que não é comum a todos os textos. Nem todos onde se promove a intertextualidade há a citação do texto fonte. No exemplo acima, podemos perceber que não houve a explicitação da fonte, porém, se o leitor tem conhecimento do livro *O Pequeno Príncipe*, ou mesmo de frases soltas, pensamentos, postagens em que aparecem frases alusivas à que aparece no quadrinho, prontamente fará ligação com o que foi mencionado na tirinha. O que não significa que entenderá a mensagem subtendida. Uma alusão ao fragmento da obra de Antoine Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*, em “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”, dando aqui outro sentido/significado, um novo eco ao texto fonte como brilhantemente coloca Koch (2018, p.78) “a inserção de “velhos” enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos”.

A expressão facial do garotinho no segundo quadrinho coloca o sapo como responsável, mas numa condição de reflexão visto que para o Armandinho, usar a rede social *facebook* o responsabiliza pelas consequências que a postagem pode causar desde comentários a fatos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do gênero tirinha nas aulas de Língua Portuguesa como ferramenta para desenvolver a compreensão leitora e crítica dos alunos é de fundamental importância, visto que instiga o aluno a pensar e tomar posição diante do que leu e construir uma opinião acerca do tema em debate, tornando-se assim um leitor com autonomia.

É relevante destacar que, este trabalho só surtirá efeito e atingirá o objetivo proposto se o/a professor/a souber escolher com coerência a tirinha adequada. Como orienta Ramos (2017), há tiras para diferentes faixas etárias, o que se subtende que o professor deve avaliar qual se adequa ao nível da sua turma sendo necessário cuidado e atenção tanto com a linguagem quanto com os temas levantados.

s u m á r i o



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Vol.2. Brasília: MEC, 1997.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura, inferências e contexto sócio-cultural**. Dissertação (Pós-graduação em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais – FALE UFMG. Belo Horizonte-Minas Gerais, 1988.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A., GAYDECZA, B. & BRITO, K, (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

DIONISIO, A. P. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

ELIAS, Maria Vanda, organizadora. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1 ed. São Paulo; Parábola Editorial, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2016.

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

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. (orgs.) São Paulo: Contexto, 2009.

s u m á r i o



4

Aline Simplicio da Silva

O ENSINO DO GÊNERO TIRINHA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO


1. INTRODUÇÃO

Sabemos que a maneira como se ensina a Língua Portuguesa nas escolas brasileiras é motivo de muitos questionamentos para os estudiosos da linguagem (ANTUNES, 2014; MARCUSCHI, 2008; POSSENTI, 2012; SOARES, 1998; TRAVAGLIA, 2009). As bases legais que servem como parâmetros para o ensino da língua reafirmam esses questionamentos e apontam a aprendizagem da leitura e da escrita como os principais obstáculos quando falamos em ensinar Português (BRASIL, 1998).

Podemos observar, em nossa prática docente, que algumas vezes o ensino da língua é limitado à formação do estudante para o uso das variantes linguísticas de prestígio social, com a justificativa de que o sucesso acadêmico, profissional e pessoal está restrito aos que leem e escrevem de acordo com as regras da norma padrão da Língua Portuguesa, LP de agora em diante. Fica evidente neste tipo de ensino a intenção de preparação para o acesso ao mercado de trabalho, promovendo um ensino mais mecanicista e desprivilegiando outras competências a serem atingidas pelos estudantes.


Um exemplo disso é o trabalho com as palavras e frases de maneira isolada. Ainda que se utilize o texto, este não é trabalhado no todo e sim fragmentado, desvinculando, assim, o trabalho com os sentidos do texto. Dessa forma, a leitura e interpretação não ganham tanto destaque, ficando este para a gramática normativa. Outras vezes este ensino é reduzido à decodificação de textos os quais, em muitos casos, não condizem com a realidade dos estudantes e surgem sem debates e discussões que garantam uma visão mais ampla de mundo ao aluno.

Contrariamente a isso, o trabalho com a língua deve proporcionar ao estudante o acesso a todas essas questões, tanto ao uso das variantes linguísticas adequadas para cada ocasião, quanto ao



acesso aos diferentes gêneros textuais. E, partindo do princípio de que o ensino da língua deve abranger essa série de questões significativas para a vida dos estudantes, é necessário pensar como introduzir, na sala de aula, o estudo de textos que oportunize ao estudante reflexões sobre temas de relevância social e que ultrapasse uma abordagem meramente gramatical e leve a uma produção de sentidos a partir do que é lido. O ensino de língua deve priorizar a reflexão e incentivar a atuação cidadã do indivíduo, proporcionando a este que se posicione criticamente diante do mundo.


Diante disso, destacamos a importância da leitura dos mais variados gêneros textuais nas aulas de LP e, dentre estes gêneros, damos enfoque ao gênero *tirinha*, visto que ele permite ao leitor uma visão crítica acerca dos mais variados fatos, permitindo, assim, que o leitor vá além do que está objetiva e facilmente encontrado em um texto.



Assim sendo, o presente artigo apresenta possibilidades de práticas de leitura que permitem ao leitor o rompimento com o óbvio e a oportunidade de que este leitor possa assumir uma postura crítica frente aos temas que nos inquietam enquanto sociedade (BAZERMAN, 2005). O viés crítico proposto tem como base as tirinhas de "Um Sábado Qualquer"¹⁰, de agora em diante USQ, que abordam como temática principal a religião.

Destacamos que as tirinhas de USQ possibilitam um trabalho crítico e reflexivo por romperem com crenças, idealizações e limitações quando o assunto é religião. As estratégias utilizadas pelo autor para propor esse rompimento vão desde os comportamentos dos personagens, que em muito diferem do comportamento do texto original

10 As tirinhas de Um Sábado Qualquer, com as quais desenvolvemos o nosso trabalho, foram criadas por Carlos Ruas em 2009 e têm como temática principal a religião. De maneira bem-humorada e crítica, o autor questiona as religiões e suas verdades absolutas, o respeito às crenças, além de inserir outras temáticas como sexualidade e política. Na atualidade, as tirinhas de Um Sábado Qualquer são muito lidas e acompanhadas através das redes sociais. Na página <<http://www.umsabadoqualquer.com/>> são disponibilizadas informações sobre o autor, bem como sobre os personagens, além de conter todas as tirinhas produzidas por ele.



s u m á r i o



(o texto bíblico), até o tratamento de questões tênues, como a visão sobre o pecado, abordada de maneira mais leve e inovadora. Esse rompimento, proposto pelas tirinhas de USQ, permite uma reflexão crítica sobre temas que norteiam as práticas religiosas em nosso país. Questões como respeito e aceitação são trazidas pelas tirinhas, de maneira mais leve e bem-humorada, características típicas do gênero com o qual optamos trabalhar.

Destacamos a importância do trabalho com esses textos, pois eles permitem tanto aos alunos, quanto aos professores pensar sobre fatos a partir de diferentes ângulos, inferir, criar hipóteses, dentre outras possibilidades. Dessa forma, discutiremos nesse artigo noções referentes ao texto, como objeto de estudo nas aulas de LP, ao gênero tirinha e à formação do leitor crítico.



2. TEXTO: OBJETO DE ESTUDO NAS AULAS DE LP


Perceber o texto como objeto de estudo é consenso para estudiosos da linguagem (KOCH, 1994; BAZERMAN, 2005; MARCUSCHI, 2008; CAVALCANTE, 2017), ainda que haja, na prática, alguns entraves acerca de como trabalhá-lo como unidade básica de ensino da língua.

Partindo dessa perspectiva, temos na linguística textual os subsídios necessários para romper com o paradigma frasal e propor um ensino de língua que priorize a ampliação da competência linguística e comunicativa do estudante.

Como nos diz Cavalcante (2017, p. 18), “o texto permeia toda a nossa atividade comunicativa”. Assim sendo, ele é o início e o fim de todo o trajeto percorrido para que o ensino de língua seja satisfatório e atinja as diferentes habilidades desejadas a um usuário da língua.


s u m á r i o





É a partir do texto também que traçamos um percurso para o processo de ensino e aprendizagem, afinal como nos diz Marcuschi (2008, p. 88), “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”. Dessa forma, é a partir dele que proporcionamos ao estudante o contato com a diversidade de fatores linguísticos. É com ele também que permitimos o desenvolvimento de estratégias que colaborem para a competência comunicativa do falante.


O texto por ser um evento comunicativo no qual há uma diversidade de condições envolvidas, permite uma vasta possibilidade de abordagens e de enfoques ao ensinar a língua. Sendo assim, não podemos perceber o texto como algo fechado. De acordo com Cavalcante (2017, p. 30),




O texto não pode ser concebido somente do ponto de vista do sistema linguístico, ou seja, privilegiando aspectos sintáticos e semânticos, em detrimento dos aspectos pragmáticos, das mais diversas situações de uso. Também não se pode pensar o texto como um objeto material, ou como uma superfície linear na qual os sentidos se acham organizados. Para tomá-lo como unidade de análise, é preciso, necessariamente, considerar mais do que a sua tessitura, pois um conjunto de contextos e de conhecimentos (linguísticos, cognitivos, interacionais) está envolvido no processo da (re)construção dos sentidos que se empreende durante a compreensão e a produção de um texto.

O texto como unidade de ensino amplia as formas de abordagens do trabalho com a língua, visto que este já se constitui um farto objeto de estudo. Temos a partir do texto possibilidades diversas de abordagens da língua em suas diferentes funcionalidades.

Diante do exposto e assumindo uma postura de ensino que preconiza o texto como a unidade básica para esse ensino, torna-se necessário trazer discussões acerca dos gêneros textuais, já que estes estão em todas as nossas produções textuais, sejam elas orais e/ou escritas. Afinal, é impossível produzir textos sem se apropriar de um



sumário



ou mais gêneros textuais. E diante disso, as discussões mais recentes acerca dos gêneros visam objetivar um ensino que priorize a abordagem destes de maneira satisfatória.


3. O GÊNERO: TEORIAS E PRÁTICAS

Muito se discute, na atualidade, acerca dos gêneros textuais e de suas implicações para o ensino e a aprendizagem da língua. Sabemos que o estudo do gênero dá enfoque ao uso social da língua e considera também que em todas as nossas práticas sociais, em todas as nossas construções dialógicas de comunicação fazemos uso de algum gênero ou de muitos gêneros. Por isso, o trabalho com os gêneros textuais, em sala de aula, tem ganhado a cada dia mais destaque.


A partir disso, é pertinente discutirmos sobre as contribuições do trabalho com o gênero nas aulas de LP. Destacamos que são diversas as abordagens sobre gêneros e independentemente da teoria adotada todas se encaminham para a interligação entre o gênero e a situação comunicativa. Nas palavras de Bawarshi e Reiff (2013, p. 79),

Tanto as abordagens linguísticas como as retóricas – quer na forma da linguística sistêmico-funcional, de inglês para fins específicos ou dos estudos retóricos de gênero – compartilham a compreensão fundamental dos gêneros como indissociavelmente ligados à situação.

Assim sendo, percebemos que o trabalho com os gêneros a partir unicamente da forma ou da estrutura, não dimensiona os gêneros, nas palavras de Bawarshi e Reiff (2013, p.81), como “conceitos sociológicos que medeiam modos textuais e sociais de conhecer, estar e interagir em contextos determinados”. Partindo disso, percebemos que o trabalho com os gêneros a partir da sua dimensão social se




s u m á r i o



enquadra em nossa proposta de trabalho, já que esta visa o desenvolvimento da leitura a partir da significação e reflexão realizada através dela. Neste sentido, Bawarshi e Reiff (2013, p. 81) ressaltam que

Os estudos retóricos de gênero tendem a se concentrar mais em como os gêneros capacitam os usuários a realizar retórica e linguisticamente ações simbólicas situadas e, ao fazer isso, desempenham ações e relações sociais, cumprem papéis sociais e moldam realidades sociais.


Reafirmando os gêneros como formas de atuação social ativa, Bazerman (2005, p. 106) ressaltam que “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”.



Diante da compreensão de que os gêneros medeiam as situações comunicativas, atribuindo-lhes sentidos, Bawarshi e Reiff (2013, p. 94) ressaltam que “definir os gêneros como ações retóricas significa reconhecê-los como formas de interpretação social que tornam possíveis certas reações”.

Acerca dos gêneros, devemos ressaltar ainda que estes cumprem propósitos comunicativos bem definidos e que ao desejarmos desenvolver nos estudantes a proficiência tanto na leitura, quanto na escrita, devemos reconhecer nos gêneros uma fonte inesgotável para tal. Sobre isto, Marcuschi (2002, p. 29) nos diz que “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Sendo assim, é notória a característica de função social exercida pelos gêneros e não cabe dentro desta definição considerar que os gêneros sejam modelos estagnados a serem seguidos. Para Marcuschi (2008, p. 155 e 156),



s u m á r i o



O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas.

Diante dessa dinamicidade e plasticidade dos gêneros, temos, a partir deles, uma ampla possibilidade de trabalho com a língua. Segundo Marcuschi (2002, p. 35),

O trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção.

Percebemos, então, que os gêneros surgem a partir do social e servem como aparato para a comunicação. Assim sendo, Bazerman (2005, p. 31) revela que:

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas as outras suficientemente com vistas a seus propósitos práticos.

Compreendemos, então, que os gêneros se apresentam como possibilidades de atuação em sociedade e retomamos a importância deles como formas de ação social. Nas palavras de Miller (2012, p. 44):

O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou mesmo um método para realizar nossos próprios fins. Mais importante, aprendemos quais fins

s u m á r i o



podemos alcançar: aprendemos que podemos elogiar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa para outra, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas.


Diante do exposto, os gêneros permitem a atuação do indivíduo em sociedade, permitem também que os usuários da língua façam suas escolhas de modo a participarem efetivamente das interações sociais.

Por essas razões, defendemos que, no desenvolvimento de atividades voltadas para a formação de leitores proficientes, é indispensável o envolvimento dos estudantes com os mais variados gêneros textuais. Justificamos, então, nossa escolha pelo gênero tirinha, gênero sobre o qual pontuaremos alguns aspectos a seguir, por entendermos que esse gênero possibilita o contato com diferentes aspectos da língua, sejam de ordem estrutural ou semântica e pragmática.

3.1 O gênero tirinha

Despertar o interesse pela leitura talvez seja um dos obstáculos quando se fala em ensinar a língua. Vivemos, atualmente, em uma sociedade tecnológica e isso, à primeira vista, pode parecer distanciar os estudantes das leituras consideradas essenciais para uma boa formação leitora. No entanto, ainda que se pense que o vasto contato com as tecnologias e seus universos afasta o jovem da leitura é perceptível o amplo contato, possibilitado pelas redes sociais, tanto com a leitura quanto com a escrita. Talvez o que se leia nestes ambientes não seja o desejado pela escola, mas o fato é que se lê e se escreve muito mais a partir desse acesso às diversas tecnologias existentes.


Diante desse universo tecnológico, é primordial pensar em levar uma leitura para a escola que se torne um pouco mais atrativa aos jovens. Não defendemos aqui que a leitura deve ser feita somente por prazer ou que outros gêneros considerados menos visuais não



possam atrair a atenção dos estudantes. No entanto, diante de um trabalho que objetiva uma leitura crítica, acreditamos que a opção pelo gênero tirinha, gênero pelo qual optamos, é válida.


Para Santaella (2012, p. 14)

“(...) desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos – cinema, televisão, vídeo -, e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas variadas interfaces – computadores, desktops, iPhones, iPads -, o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano, isso sem considerarmos que, quando dormimos, continuamos a ver imagens nos sonhos. Diante disso, nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem.”




Sendo assim, acreditamos que as tirinhas, ao fazerem uso da linguagem verbal e da linguagem não verbal, tornam-se uma leitura atrativa para os estudantes, além de favorecerem a produção de sentidos almejada quando se pretende formar leitores críticos.

Além do aspecto visual ofertado pelo gênero em questão, outro fator merece destaque quando o trabalho com tirinhas é realizado. As tirinhas permitem uma leitura aparentemente mais rápida por serem curtas, o que talvez colabore com a intenção de despertar o interesse pela leitura em sala de aula. Esse gênero torna-se acessível para todos os níveis de leitores, desde os adultos menos escolarizados até as crianças em fase de aquisição da leitura e escrita, sendo primordiais para o desenvolvimento da prática de leitura significativa em sala de aula (MENDONÇA, 2002).




Ainda referente ao gênero em questão, destacamos que as tirinhas são consideradas um subtipo do gênero História em Quadrinhos, tendo como características principais o fato de serem mais curtas, terem um caráter mais sintético, podendo ser sequenciais ou fechadas (MENDONÇA, 2002).



Queremos destacar ainda que há, atualmente, uma discussão acerca da nomenclatura ideal para se referir ao gênero em questão. Os termos *tira* e *tirinha* são utilizados como sinônimos, cabendo destacar que antes da exposição desse gênero através da internet o termo *tira* era bem mais recorrente, hoje dando lugar ao termo *tirinha* (RAMOS, 2017). Sobre essa dupla terminologia, Ramos (2017, p.39) explica que


Na prática, nesses contextos, ambas as palavras têm sido utilizadas e funcionam como sinônimas. Há, no entanto, outros motivos que podem ser apontados para essa popularização rápida do termo “tirinha”, como o fato de haver uma pluralidade de expressões para se referir às tiras no país. Tantas maneiras acabam por dificultar a escolha de apenas uma das formas.




Ainda que as terminologias usadas não interfiram diretamente no propósito comunicativo do gênero em questão, torna-se imprescindível para o professor ter conhecimento de tal discussão para maior apropriação nos encaminhamentos e escolhas a serem feitas ao propor a leitura do gênero em sala de aula.

Diante do exposto, fica evidente que o gênero *tirinha* tem caráter dinâmico, ao associar imagem e escrita, também é de leitura acessível aos diferentes tipos de leitores e, portanto, colabora com o desenvolvimento de práticas de leitura que tenham como objetivo a construção de sentidos. Aprofundaremos, então, nossa discussão observando a leitura como uma prática social.

4. LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL




As discussões sobre o desenvolvimento do trabalho com a língua, na escola, fomentam questionamentos sobre a artificialidade dos processos de ensino e aprendizagem, no que diz respeito às práticas



de leitura, escrita e análise linguística. Apesar de utilizarmos a língua em nosso cotidiano, muitas vezes as práticas desenvolvidas durante as aulas, que fazem uso dessa mesma língua, parecem distantes dos alunos, tornando-as, assim, um problema para a aprendizagem significativa.

Uma das questões mais complexas, nessa relação entre ensino e aprendizagem da língua, diz respeito ao desenvolvimento de práticas de leitura que sejam relevantes para os estudantes. Algumas vezes, os textos levados para a sala de aula não têm relação com o universo dos alunos, outras vezes os textos explorados nas aulas têm o propósito de trabalhar com a gramática tradicional, tornando-os assim um mero pretexto.




Diante dessas questões devemos pensar sobre práticas de leitura que sejam mais reais e não apenas simulações. Apesar de não parecer uma tarefa simples, uma das orientações possíveis para se desenvolver o trabalho com a leitura é enxergá-la como prática social. Segundo Kleiman (2006, p. 25),


As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipos de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis.

Partindo dessas afirmações, podemos perceber que não compete mais à escola desenvolver práticas de leitura que não trabalhem questões sociais inseridas no cotidiano dos jovens. A leitura significativa parte dos usos reais da língua, de gêneros inseridos na realidade dos alunos.

Partindo também dessa concepção de que a leitura é uma prática social e não algo realizado de maneira isolada, descontextualizada e fora da realidade, Marcuschi (2008, p. 229 e 230) afirma que




s u m á r i o




Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Dessa forma, percebemos que para ler e compreender são necessários bem mais que esforços unilaterais. É na convivência social que os enunciados ganham sentido. É na vivência cotidiana que os textos podem ser compreendidos se não como um todo, ao menos com seu principal propósito. Sendo assim, Marcuschi (2008, p. 231) assegura que “A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural”.



Nesta perspectiva de leitura enquanto prática social, não podemos deixar de dar enfoque ao letramento. Um indivíduo considerado letrado é aquele que vai muito além das linhas escritas de um texto. É o que consegue perceber nas entrelinhas o não dito explicitamente. Além disso, consegue perceber também a leitura como forma de ação social, modificando sua realidade e (re)pensando sobre ela. É também considerado um sujeito letrado aquele que faz uso dessa leitura para além dos muros da escola, vivenciando-a em suas práticas sociais. Sobre isso, Kleiman e Moraes (1999, p.90) nos afirmam que:

A diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. O indivíduo plenamente letrado também é capaz de desfrutar de um romance, de um poema, mas não é a sua relação com a obra literária a que define sua condição de letrado ou não letrado. Ser letrado se estende também ao conhecimento de práticas orais; por exemplo, aquelas que envolvem mais planejamento e cuidado do que a conversação



sumário

espontânea na família ou entre amigos, como proferir uma palestra ou participar num debate no sindicato.

Partindo da concepção de que um sujeito letrado é aquele que sabe utilizar a língua em suas mais variadas formas, defendemos que este sujeito letrado carrega consigo, a partir das suas leituras de mundo e de textos, a possibilidade de usar a língua como instrumento de debate sobre crenças, valores e atitudes, agindo, dessa forma, de maneira cidadã.


Neste sentido, reafirmamos a necessidade de um ensino de língua que possibilite a leitura como prática social, como ação integrada do indivíduo para com a sociedade, fazendo uso dos conhecimentos aprendidos na escola dentro de um contexto de uso situado e com um propósito socialmente definido e não apenas como práticas escolarizadas sem finalidades sociais.

E reconhecendo que a escola cumpre um papel social de promover a reflexão e de tentar combater o desrespeito à diversidade, destacamos a relevância de proporcionar o acesso a leituras que permitam o despertar para a criticidade. Silva (2011, p. 93), nos aponta que:

A leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não geradora de novos significados), será feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, CONSTATAR, COTEJAR e TRANSFORMAR. (grifos do autor)


Diante do proposto pelo autor, o leitor, a partir do acesso aos textos com temáticas de relevância social, constata a realidade socio-cultural de preconceito e estigma referente às questões de raça, credo, sexualidade, analisa e confronta essa realidade e transforma seu modo de pensar e de agir frente às diferenças. É neste processo de reflexão e ação que o leitor crítico é concebido. É esse o processo que deve surgir constantemente nas aulas de LP.

s u m á r i o



Assim sendo, devemos, enquanto professores de LP, planejar atividades que permitam a exploração dos elementos textuais e contextuais, permitindo ao estudante que ele questione, (re)pense e (re) aja frente ao lido. Algumas atividades direcionadas serão mostradas a seguir, não com o propósito de engessar o trabalho com a língua, mas de contribuir com a elaboração de propostas de atividades que priorizem a formação do leitor crítico.

5. A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DE ATIVIDADES DIRECIONADAS



Propor práticas de leitura nas aulas de LP que permitam ao leitor ampliar suas concepções de mundo pode não parecer, ao menos de imediato, tarefa simples para o professor que deseja ir além de questionamentos óbvios como: qual a cor do cavalo branco de Napoleão?¹¹

Para fugir de tais questões, torna-se imprescindível explorar o texto em seus mais variados aspectos: textuais, contextuais, linguísticos, além de valorizar os momentos do antes, durante e depois da leitura como estratégias facilitadoras da compreensão de um texto. Além disso, é fundamental destacar também a importância de definir previamente objetivos diante da leitura que será realizada, explorar os gêneros textuais, suas composições e seus propósitos comunicativos.

Dessa maneira, propomos a observação, nos quadros que seguem, de possibilidades de sequências de atividades que explorem o gênero tirinha em sua completude. Vale salientar que trazemos as

11 Temos como base os estudos de Marcuschi (2008) que trazem um quadro com tipologias de perguntas recorrentes em atividades de compreensão textual.

atividades como propostas, como possibilidades e não como forma de engessar o trabalho com o gênero em questão.

ATIVIDADE 1

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
<p>Para compreendermos os textos com os quais trabalharemos durante as aulas que seguem, acessem o endereço eletrônico http://www.umsabadoqualquer.com/ e observem as seguintes questões.</p>	<p>1- Antes de se aprofundar no conteúdo das tirinhas, você consegue imaginar sobre que temática elas tratam? 2- Observe no link "Sobre o USQ" um pouco da história do autor. De início, qual você acha que é a intenção do autor ao produzir suas tirinhas? 3- Ainda no link "Sobre o USQ" são apresentados os personagens que compõem as tirinhas. Você reconhece esses personagens de algum outro texto? Se sim, qual? 4- Pelo que você percebeu das características comportamentais dos personagens, há algo de diferente do que você já conhecia? Comente.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Com relação à atividade 1, destacamos a relevância para o sucesso do trabalho com o gênero de um contato inicial dos estudantes com as tirinhas, inserindo-os também no contexto de circulação das mesmas. A contextualização, o levantamento de conhecimentos prévios, a exploração do gênero com o qual se pretende trabalhar colabora fortemente para a leitura e compreensão do que se lê.

No caso das tirinhas de USQ, por exemplo, os estudantes precisam saber as características das personagens. Luciraldo, por exemplo, é apresentado como inocente, sensível, bondoso e tais características rompem com o personagem no qual ele foi inspirado. Assim sendo, esse (re)conhecimento sobre as personagens, sobre as intencionalidades do autor aos produzir suas tirinhas são elementos fundamentais para a compreensão, bem como para a leitura crítica.

A partir desse primeiro contato, observaremos, então, as considerações acerca da proposta de atividade 2 que preconiza a observação

das tirinhas a partir da sua circulação, do seu público leitor e de seu conteúdo, instigando o movimento de reflexão dos estudantes.

ATIVIDADE 2

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
<p>Acessem novamente à página http://www.umsabadoqualquer.com/ e responda ao que se pede na questão 1.</p> <p>Agora, para responder as próximas questões, acessem a página de Um sábado qualquer através do Facebook de vocês. Observem, de modo geral, os comentários das pessoas sobre as tirinhas.</p>	<p>1- Pela sua observação, há um público leitor definido para essas tirinhas? Justifique.</p> <p>2- Através dessa observação, como se dá a aceitação das tirinhas pelas pessoas: são bem aceitas levando para o lado do humor, da leveza ou não são bem aceitas, achando uma afronta à religiosidade?</p> <p>3- E para você, o que essas tirinhas representam?</p>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

A atividade 2 tem por finalidade levar o estudante à reflexão crítica sobre a circulação das tirinhas, sobre a aceitabilidade do público diante delas e também perceber as impressões dos estudantes sobre o conteúdo abordado. Levando em consideração que as tirinhas abordam questões referentes à religiosidade é importante perceber como os estudantes recebem seu conteúdo para a partir de então poder levar ao debate, à reflexão crítica e ao rompimento com (pre)conceitos estabelecidos diante do lido.

Esse tipo de atividade favorece o pensamento crítico, uma vez que permite a exposição de ideias e o debate sobre elas em um momento de discussão posterior sobre a atividade. A partir dela, pode-se, por exemplo, trabalhar com o gênero debate para que os estudantes se coloquem e exponham seus pensamentos favorecendo a reflexão crítica.

Na sequência, observaremos uma atividade direcionada a partir da leitura de uma tirinha específica para exploração do gênero e suas características, sem desconsiderar aspectos relevantes para compreensão da leitura realizada.

ATIVIDADE 3

Figura 1 – tiras de Um Sábado Qualquer



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27 jul. 2017, às 22h.

ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
<p>Muitos são os gêneros textuais aos quais temos acesso em nosso cotidiano. Vamos analisar um pouco das características do gênero ao qual estamos tendo acesso. Observe a tirinha acima e responda ao que se pede.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Quais as linguagens utilizadas para compor a tirinha? 2- O formato no qual as letras aparecem na tirinha são diferentes de outros gêneros textuais aos quais você já teve acesso? 3- Como podemos perceber qual personagem fala a cada momento? 4- Levando em consideração o conteúdo da tirinha, você a classificaria como humorística, crítica ou humorística e crítica? Por quê? 5- Explique qual a sua compreensão sobre a fala presente no segundo quadrinho e por qual motivo ela desencadeia a tristeza do personagem no último quadrinho. 6- Se buscarmos associar a fala “Eu não acredito em você” com a diversidade religiosa, a que conclusão podemos chegar? 7- Reúna os aspectos observados nas questões de 1 a 4 e resuma, com as suas palavras, quais as características do gênero textual tirinhas.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

A atividade 3 tem como foco a exploração das características do gênero para que o estudante reconheça questões referentes à linguagem utilizada nesse gênero, ao uso dos balões, ao tom crítico e humorístico, dentre outros aspectos relevantes. Além disso, questões

voltadas à compreensão e à formação crítica do leitor também foram abordadas na atividade.

Espera-se que ao longo dessa atividade e também a partir do contato com outros textos do mesmo gênero os estudantes consigam consolidar as características do gênero, além de compreenderem sua função social.

A seguir, observaremos a atividade 4 que vai explorar itens lexicais importantes para a compreensão da tirinha em questão. Esses elementos lexicais, além de favorecedores da compreensão, despertam os estudantes para reflexões relacionadas à temática das tirinhas trabalhadas na sequência de atividades.

ATIVIDADE 4

Figura 2 – tiras de Um Sábado Qualquer



Fonte: Blog Um Sábado Qualquer, acessado em 27/07/2017, às 22h.



ORIENTAÇÃO PARA ATIVIDADE	QUESTÕES
<p>Observe a tirinha acima, de Um sábado qualquer, e responda ao que se pede.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Os personagens em questão, Deus e Papai Noel, são personagens que mexem com o imaginário das pessoas. Levando em consideração essa questão, o uso da palavra “CARAMBA” é adequado no primeiro quadrinho da tirinha? Justifique sua resposta. 2- O que a palavra “CARAMBA” expressa no contexto? Se precisássemos substituir essa palavra por outra palavra ou expressão, de sentido semelhante, qual seria? 3- Se levarmos em consideração os personagens em questão, qual relação podemos estabelecer entre eles? 4- Qual personagem representa a esfera religiosa? E o outro personagem, qual a representatividade social que ele tem? 5- Na sequência dos quadrinhos, há a frase “ELE REALMENTE EXISTE”. Essa frase foi pensada pelos dois personagens. O que podemos entender a partir dela, levando em consideração a expressão utilizada no primeiro quadrinho e as fisionomias dos personagens? 6- Ao usar o pronome ELE é feita referência a mesma pessoa? Quem é ELE no contexto levando em conta que a frase é dita por personagens diferentes? 7- O que a palavra “REALMENTE” reforça para nós, leitores, quanto ao contexto da cena vivenciada na tirinha? 8- A partir da análise da tirinha, quais os discursos sobre crença que podemos destacar? 9- Qual a possível intenção do autor com a tirinha em questão? Leve em consideração para sua resposta tanto os aspectos linguísticos, quanto a temática explorada e também a linguagem não verbal.


Fonte: elaborado pela autora (2018).

A sequência exposta nos mostra que é possível trabalhar os aspectos linguísticos de maneira contextualizada, utilizando-os como facilitadores para a compreensão textual. Quando a questão 6, por exemplo, trabalha com o pronome ELE incentiva o estudante a refletir sobre questões linguísticas, mas também sociais, uma vez que o referente ELE a depender de quem está falando a frase diz respeito a pessoas diferentes.

Dessa forma, o estudante aciona os conhecimentos de mundo que já possui para possibilitar inferências, deduções, hipóteses. Esse

sumário






conhecimento de mundo que os alunos trazem em seus repertórios interfere diretamente nas respostas dadas por eles. Situamos como repertório os conhecimentos prévios dos alunos. Estes englobam os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo e colaboram efetivamente para que as inferências ocorram facilitando o entendimento do texto (KLEIMAN, 2016).


Outro fator que podemos destacar é a exploração dos itens lexicais REALMENTE e CARAMBA que provocam o estudante a pensar sobre o significado dessas palavras dentro de um contexto, além de possibilitar o debate sobre crenças, reforçando o respeito entre todas as pessoas independentemente de religião. Afinal, segundo nos diz Cavalcante (2017, p. 21) “como é relevante conhecer a língua e suas particularidades para conseguirmos atribuir sentidos a um texto”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo teve como objetivo propor práticas de leitura, a partir do gênero textual tirinha, que objetivassem a formação do leitor crítico a partir de temáticas de relevância social, como a (in)tolerância religiosa, à luz das teorias desenvolvidas por Antunes (2010); Cavalcante (2017); Costa Val (1999); Kleiman (2006); Marcuschi (2008); Silva (2018) sobre texto. Com relação aos estudos sobre gênero embasamos nossas discussões a partir das perspectivas teóricas de Bawarshi e Reiff (2013); Bazerman (2005); Marcuschi (2002) e Miller (2012). Acerca do gênero tirinha, gênero foco de nosso trabalho, pautamo-nos nas discussões de Mendonça (2002) e Santaella (2012). A partir disso, apresentamos uma sequência de atividades que objetivou o contato com o gênero tirinha e promoveu leituras e questionamentos que pudessem despertar nos alunos a reflexão e propusessem, através de elementos linguísticos e extralinguísticos, a construção de sentidos e significados.

s u m á r i o





Parece perceptível que propor leituras a partir de um gênero textual de fácil aceitação entre os jovens é um dos caminhos possíveis para trabalhar com temas densos e que possam gerar conflitos, ainda mais quando esse gênero traz o humor como aliado. Formar o leitor crítico é permitir o rompimento com o óbvio e levar o leitor a pensar, questionar, criticar, indagar, refletir e mudar de comportamento. Diante do exposto, concluímos que formar leitores capazes de não somente decodificar os enunciados, mas de refletir sobre eles e a eles atribuir sentidos e significados é um caminho possível. Destacamos, por fim, que ao pretendermos desenvolver a competência leitora em nossos estudantes devemos inserir práticas como as propostas neste trabalho permanentemente, visto que não alcançaremos tal objetivo apenas com um trabalho pontual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAWARSHI, A. S. e REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa e ensino. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

s u m á r i o



KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: retrospecto e perspectivas. In: Revista Alfa, v. 42, 1999b. (título original, 1994)

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadri-nhos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 32-38.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectiva, ensino. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-60.

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

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.



5

José Raimundo de Oliveira Filho

COESÃO E COERÊNCIA: uma análise da compreensão textual

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94265.5


1. INTRODUÇÃO

Quando nos propomos a ler, temos sempre algum objetivo: ler para nos informar, para nos divertir, para entender o que está escrito. Não é tarefa tão simples, pois a maturidade no campo da leitura advém da prática constante de diversos gêneros textuais. E a escola tem papel importante nessa tarefa. Entretanto, nem sempre isso acontece. Devido à escassez de livros paradidáticos e à ausência total de jornais e revistas impressos, o aluno sente a necessidade de se familiarizar com a escrita. Porém, esse problema é parcialmente resolvido tendo em vista o acesso a textos escritos via telefone celular, já que existem dificuldades relacionadas ao acesso à internet, tendo em vista o fato de alguns alunos residirem em locais onde a tecnologia da informação não faz parte do seu dia a dia, o que implica abissal desvantagem em relação àqueles que dispõem de meios tecnológicos.

Por isso, as atividades destinadas aos alunos podem elaboradas mediante exemplares de textos escritos em folhas de papel sulfite, a fim de que todos possam ter acesso a elas.


Este estudo discorre sobre a compreensão textual a partir do conhecimento do valor semântico de elementos coesivos, os quais se apresentam como manifestação da coerência, tendo como contextualização o gênero textual notícia.

Como docente do Ensino Fundamental desde 1990 e, do Ensino médio, desde 1998, acompanhamos mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem que propiciaram melhorias durante a ministração das aulas de língua portuguesa. Dentre os documentos norteadores da prática pedagógica desse componente curricular, estão os PCN (1998, p. 60), os quais no que se refere à leitura para a prática de análise linguística sugerem o “reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais,



operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.)". O estudo dessas marcas linguísticas ajuda a compreender melhor o sentido de partes de enunciados que compõem o texto. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é propor a realização de oficinas que busquem facilitar a compreensão textual tendo como foco o estudo da coesão e da coerência no gênero textual notícia.

2. CONTEXTO DA PESQUISA



A pesquisa está situada numa escola pública do ensino fundamental, localizada na zona rural do município de Belo Jardim, PE, em que ministramos aulas de Língua Portuguesa, atendendo a alunos que moram no entorno da Instituição e outros que são oriundos de outras localidades que distam de 3 a 10 quilômetros da mesma. A escola atende a 550 estudantes, sendo estes das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Porém, o foco desta pesquisa refere-se a 27 estudantes do 9º A, do turno matutino.

Uma das razões pelas quais os baixos desempenhos são verificados nas avaliações internas decorre do desconhecimento da função de elementos coesivos, no campo da leitura, tanto em relação à coesão referencial quanto no que concerne à sequencial.

Tendo-se aplicado pelo docente da turma, uma avaliação com 10 questões das quais se cobram conhecimentos referentes à coesão referencial e à sequencial, a partir do gênero textual notícia, verificamos uma média de acertos de 37,7% de acertos dos 27 alunos participantes. Observamos a maior dificuldade no tocante à coesão sequencial (31,8% de acertos) ao lado de 43,7% de acertos relativos à coesão referencial.

Com esses resultados, podemos inferir que o desconhecimento das relações lógico-discursivas implica uma queda nos resultados de



avaliações. Evidentemente, esse não é único fator que contribui para o insucesso do estudante, mas, certamente, contribui para o seu não alcance de suas metas, que é atingir qualificação desejável.

Além disso, os resultados das avaliações externas, aplicadas na escola em tela, mostraram-se, *grosso modo*, insatisfatórios. De acordo com os resultados do SAEPE (Sistema de Avaliação de Educação Básica de Pernambuco), órgão que avalia o desempenho dos alunos das redes públicas municipal e estadual em língua portuguesa e matemática realizado em 2016, quando a turma estava no 5º ano, de um total de 34 participantes da prova de português, 5,9% encontravam-se no nível elementar 1; 41,2% estão no nível elementar 2; 29,4% no nível básico e apenas 23,5% no nível desejável. Esse resultado levou a escola a atingir o índice correspondente a 181 pontos, abaixo das médias municipal (184,4) e estadual (184).

Acreditamos, portanto, que, a despeito de outros fatores linguísticos concorrentes, o estudo da coesão e da coerência textuais poderá auxiliar a minimizar as dificuldades no que tange aos resultados das avaliações interna e externa, além de fortalecer o conhecimento na sua integralidade.

A escolha do gênero a ser trabalhado explica-se pelo fato de ele, conforme Köche e Marinello e Boff (2015, p. 47), relatar acontecimentos recentes e, ao mesmo tempo, despertar interesse no leitor e ter compromisso com a verdade. A notícia mantém o indivíduo informado do que ocorre no mundo, e isso o torna mais consciente em tomar medidas cautelares no que tange a um surto de doenças, além de torná-lo conhecedor de possíveis oportunidades de trabalho, abertura de concursos públicos. Barbosa (2001, p. 9) endossa isso quando afirma que “Num mundo como o nosso, manter-se informado e quase uma questão de sobrevivência”. Manter-se informado nos permite tomar decisões sobre o que podemos fazer no dia a dia.

s u m á r i o





Como esse gênero é muito propício para a leitura, até mesmo na escola se produzem jornais murais pelos próprios estudantes para que se estimule mais a prática da leitura, embora seja uma prática menos habitual nesse ambiente, possivelmente pelo fato de o produtor necessitar de mais conhecimentos de mundo e do domínio da língua escrita. Essa percepção é sentida por Marcuschi (2008, p. 206) ao afirmar que “os próprios PNC têm grande dificuldade quando chegam a esse ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura [...]”. O autor referido ainda menciona que uma listagem, um bilhete, uma carta pessoal são importantes para todas as pessoas. Entretanto, uma notícia de jornal, um editorial ou uma reportagem são gêneros cuja produção é menos praticada, porém são lidos por todos. Por isso, estar a par dos aspectos linguísticos constitutivos da notícia pode ajudar na compreensão da mesma. E um dos aspectos tomados neste trabalho para investigação está relacionado a dois critérios da textualidade: a coesão e a coerência textuais.

Para a obtenção de resultados significativos a partir da leitura, necessário se faz saber as concepções de leitura: quando o foco se situa no autor, no texto ou na interação autor-texto-leitor. Segundo Koch e Elias (2017, p.10), quando o foco é situado no autor, o texto é visto como um produto do pensamento do autor, cabendo ao leitor captar as intenções do produtor, exercendo, portanto, um papel passivo. Essa concepção não leva em conta as contribuições que o leitor possa fazer ao longo da leitura.

Para Koch e Elias (2006, p. 10), quando o foco se situa no texto, tem-se uma concepção de língua como estrutura. Isso leva a uma situação de não consciência, uma vez que o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno repousa sobre a consideração do sistema, tanto linguístico quanto social. Nessa concepção, a língua é vista como código, bastando ao leitor o trabalho de decodificar o sistema linguístico. Assim, se na concepção anterior (a leitura com foco no autor), bastava

s u m á r i o



ao leitor o reconhecimento das intenções do autor, nesta, o leitor é levado a conhecer meramente o sentido das palavras, das frases, enfim, da estrutura do texto.


Para as mesmas autoras, quando o foco se situa na tríade autor-texto-leitor, trata-se de uma concepção dialógica da língua, ou seja, uma interação entre o sujeito autor, o leitor e o texto para que a construção do sentido se faça acontecer. É, portanto, nessa concepção que este trabalho se fundamenta: a leitura deve ser uma atividade que considera, além do conhecimento do código linguístico, as experiências e os conhecimentos do leitor.

Sabemos, enfim, da relevância dos conhecimentos desses elementos como engrenagens auxiliares, potencialmente eficazes para auxiliar na leitura. Porém, para que a construção do sentido do texto faça parte da vida cotidiana do estudante, é imprescindível que as atividades façam parte do contexto em que ele vivencie. Ou seja, tanto a atividade de leitura quanto a de compreensão textual precisam se fazer presentes na sua prática cotidiana. Isso precisa ocorrer mediante revistas, jornais impressos ou eletrônicos.

3. APORTE TEÓRICO ACERCA DA COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS

3.1 Coesão


Segundo Koch (2014 p.18), coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. A partir desse conceito, pode-se dizer



que essa ligação funciona como laço que une as partes de um texto, podendo ser de forma referencial ou sequencial.

Para Koch (2014, p. 27), a coesão referencial “é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento (s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. Nesse caso, o processamento se faz por meio de pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos) além dos pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos), advérbios pronominais, numerais e outros recursos de natureza lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou ainda por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, finalmente, por elipses e nominalizações.


Em contrapartida, a coesão sequencial ainda de acordo com Koch (1989, p. 45):



Diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais) variados tipos de semântica e/ou pragmáticas uma medida que se faz ao texto progredir.

Esse tipo de coesão constitui um dos percalços na vida do estudante, principalmente no que se refere à compreensão textual nas avaliações externas. Dessa forma, o emprego correto desses elementos coesivos torna a compreensão mais inteligível.

Para Antunes (2005, p. 47), coesão é a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. É dessa forma que a coesão promove o sentido do texto, assegurando a continuidade temática. Outro conceito de coesão, entendem Koch e Travaglia (2013, p. 47) como “a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual”. São, portanto, essas relações



s u m á r i o



s u m á r i o



lógico-discursivas permeiam todo o gênero textual notícia, matéria-prima do estudo em tela. Um texto com sentido precisa de encadeamento lógico, pelo qual perpassa o fio condutor daquilo que se quer transmitir. Esse fio condutor é relevante na ligação entre orações, períodos, parágrafos e partes maiores do texto. Se se perceber a coesão textual, mais fácil ficará para o estudante a inferência do sentido do texto, visto que esses elos se concatenam na manutenção ou na progressão temática.

Em se tratando de coesão, alguns fatores que podem dificultar a compreensão. De acordo com Koch e Elias (2017, p. 28), um dos fatores que podem dificultar a compreensão são “as orações super-simplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais” [...] Dessa forma, constata-se a importância do conhecimento dos nexos, os quais podem ajudar na compreensão leitora de um texto, em particular, a notícia.

É a amarração que torna o texto coeso, aquilo que confere a sua unidade semântica, sem a qual pairariam dúvidas no que concerne à intencionalidade comunicativa. Para Koch e Travaglia (2013, p. 21), “para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos”. Conseqüentemente, de posse dessas informações, a compreensão textual tenderá a ser processada com menos dificuldade.

Sendo assim, o conhecimento das funções semânticas dos elementos de coesão proporciona a compreensão e capacidade interpretativa do texto, tornando perceptível a coerência nele estabelecida, o que requer o domínio das relações lógico-discursivas. Em textos argumentativos, essas relações ocorrem com maior frequência. Faraco e Tezza (2003, p. 93) afirmam que “[...] usar a linguagem é, em boa parte, estabelecer relações lógicas entre uma coisa e outra. Essas relações são muito evidentes num tipo específico de texto, o texto de opinião, escrito para se defender ou para se atacar uma ideia, um ponto de vista qualquer”. (grifos dos autores)



Em outras palavras, a apreensão das funções dos elementos coesivos serve de suporte para a compreensão da coerência textual. Koch e Travaglia (2013, p. 14) afirmam que “A coesão textual, mas não só ela, revela a importância do conhecimento linguístico (dos elementos da língua, seus valores e usos para a compreensão do texto e sua compreensão e, portanto, para o estabelecimento da coerência”.

A coesão referencial faz remissão a outro elemento do texto, podendo ser para trás (anáfora) ou para frente (catáfora). Dessa forma, para Koch (2014 p. 31), a coesão referencial “é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”.

Para a autora, a noção elemento de referência é um conceito muito amplo, não apenas podendo ser representado por um nome apenas, mas também por um sintagma, uma parte de uma oração, uma oração ou todo um enunciado.



3.2 Coerência

Para Costa Val (1999, p. 5), “A coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada o fator fundamental da textualidade porque é responsável pelo sentido do texto”. Quer dizer, é uma forma de um texto funcionar como portador de sentido, ainda que para isso precisem ser ativados conhecimentos de mundo por parte do leitor/ouvinte. Ou seja, embora um texto tenha uma configuração aparentemente desprovida de coerência, a depender da mobilização cognitiva intersubjetiva (autor/receptor), pode ser considerado coerente.

Para Antunes (2005, p. 176), “a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal”. Às vezes, um

s u m á r i o





texto, aparentemente incoerente, devido à ausência de elementos coesivos, tem sua coerência apresentada pelo acionamento de conhecimento de mundo do leitor. Isso ocorre geralmente em textos poéticos, artísticos, como em piadas, por exemplo. Koch e Travaglia (2015) citam como exemplo o poema *O show*, de um aluno do ensino fundamental, baseado no poema *A pesca*, de Affonso Romano de Sant'Anna. Ambos os poemas são coerentes, apesar da ausência de elementos coesivos. Ainda na mesma linha de raciocínio, Marcuschi (2018), menciona um trecho do conto *Circuito fechado*¹², de Ricardo Ramos, como mais um exemplo de um texto destituído de elementos coesivos, mas que apresenta coerência. Porém, o próprio autor revela não ser um exemplar comum, sendo, segundo ele, um caso quase extremo.

Excetuados esses casos especiais, o que se verifica mesmo é a existência de textos, no cotidiano, com índices altamente frequentes de elementos coesivos. Sobre a importância desses elementos, Koch (2014, p. 18) diz:

Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.

Assim, em textos da ordem do relatar, como a notícia, por exemplo, a coerência manifesta-se na superfície textual por meio de vários mecanismos linguísticos, seja pela repetição propriamente dita, por hiperônimos, por nomes genéricos, por pronomes, pela elipse e conjunções. Para a construção da coerência, há de concorrer vários fatores quais sejam linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais, segundo a autora.

12 Disponível em: <https://revistamacondo.wordpress.com/2012/02/29/conto-circuito-fechado-ricardo-ramos/> . Acessado em: 04/03/2021.

s u m á r i o



Koch e Travaglia (2015, p. 71), no que se refere aos elementos linguísticos, afirmam que, “embora não seja possível apreender o sentido de um texto tendo como base apenas as palavras que o compõem e na sua estrutura sintática, é indiscutível a importância dos elementos linguísticos do texto para o estabelecimento da coerência”.

Mais uma vez a autora destaca a importância desses elementos linguísticos para se estabelecer a coerência, servindo como pistas. Em tais elementos figuram os coesivos servindo de elos na construção do texto e auxiliando “a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 2015, p. 71).

Outro fator importante para o estabelecimento da coerência é o conhecimento de mundo. Quanto mais se conhece o assunto sobre o qual o texto fala tanto mais fácil fica para que se calcule o sentido. Sobre isso, Koch e Travaglia (2015, p. 72) comentam que “Adquirimos esse conhecimento à medida que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos”. Esse conhecimento, conforme os autores, é armazenado em blocos, os chamados modelos cognitivos como os *frames*¹³, os esquemas¹⁴, os planos¹⁵, os *scripts*¹⁶ e as superestruturas ou esquemas textuais¹⁷.

É importante também para que se estabeleça a coerência é o fator cultural. De acordo com Koch e Travaglia (2015, p. 76-77), “é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos

13 São conjuntos de conhecimentos que ficam armazenados na memória, não havendo ordenação entre eles, como as festividades juninas as quais nos fazem lembrar fogueira, quadrilha, forró, comidas típicas.


14 Esse modelo cognitivo difere do *frame* por haver, nos conhecimentos armazenados, uma ordem, uma sequência temporal, como colocar um automóvel em movimento.

15 São modelos cognitivos que levam a um objetivo a ser alcançado. Um exemplo disso, são as estratégias que são utilizadas para ser vitorioso numa partida de futebol ou mesmo em textos instrucionais. Os elementos desses modelos são colocados numa ordem previsível.

16 São planos estabilizados de modos de agir de determinada cultura muito estereotipados, inclusive no que se refere à linguagem.

17 Segundo Koch e Travaglia (2015), são os conhecimentos adquiridos sobre a diversidade textual, à medida que vamos tendo contato com ela.


sumário



nele ativados e o nosso conhecimento de mundo”. Acrescentam, ainda, os autores que, à medida que essa parcela for maior, menor será a necessidade de se explicitar o texto porque o leitor/ouvinte será capaz de preencher as lacunas por meio de inferências.

Essa observação indica que, quando se quer comunicar algo a alguém, é preciso levar em conta a explicitação, ainda que em parte, do que se tem a dizer. Caso contrário, não haveria compreensão integral. Os autores apresentam a metáfora do *iceberg* como sendo todo o texto.


O que está explícito é apenas uma pequena parte do que está oculto, o que faz com que o leitor/ouvinte se esforce para atingir os níveis mais profundos para compreender o que se ouve ou lê.




Para que isso ocorra, há a necessidade de se atingir o equilíbrio entre o que foi abordado e o que será uma informação nova. Daí a importância de conhecermos os fatores da textualidade postulada por Charolles (1978 *apud* Cavalcante, 2014), que são as metarregras de coerência: continuidade, progressão, não contradição e articulação.

A metarregra da continuidade diz respeito à manutenção do tema abordado a qual é realizada mediante recursos linguísticos, como as pronominalizações, as repetições, a hiperonímia, as substituições do léxico, a elipse. Quer dizer, um texto que, a cada parte, introduza um assunto diferente, não será aceito como coerente por lhe faltar a retomada de conceitos e ideias.

Já a progressão consiste na inserção de elementos novos, tanto no âmbito da coerência quanto no da coesão, pois se esta é percebida pela introdução de mecanismos linguísticos na superfície textual, aquela se dá pelo acréscimo de informações novas Costa Val (1999). Ou seja, um texto não só deve dispor apenas de reiteração, pois se assim o fosse, seria como se caminhássemos em circularmente.



s u m á r i o



A metarregra da não-contradição diz que “Para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que em seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente” (ANTUNES, 2005, p. 184). Em outras palavras, não podemos afirmar X e negar isso ao mesmo tempo. Nas ocorrências não pode existir contradição.


Por fim, a metarregra da articulação. Esse requisito diz respeito, conforme proposto por Charolles (1978 *apud* Antunes, 2005, p. 185), um para um texto ser coerente, é necessário que “os fatos que ele expressa estejam relacionados entre si no mundo representado”. Isso tanto microestruturalmente quanto macroestruturalmente.

Além das metarregras, convém que destacar alguns tipos de coerência. Van Dijk e Kintsch (1983 *apud* Koch e Travaglia, (2015) mencionam a coerência semântica, a sintática, a pragmática e a estilística.


A coerência semântica tem a ver, conforme Koch e Travaglia (2015, p. 42) com “a relação entre os significados dos elementos das frases em sequência em um texto (local) entre os elementos do texto como um todo”. Isso pode ser observado em textos cujas palavras tenham significados que não se combinem, sejam contraditórios ou não tenham relação hiperonímica/hiponímica.

4. O GÊNERO NOTÍCIA

O gênero textual notícia é o que será utilizado nesta pesquisa. Para Köche, Marinello e Boff (2015, p. 47), “a notícia faz parte de um gênero jornalístico que relata acontecimentos da atualidade. Desperta o interesse do leitor pela novidade que apresenta, e tem compromisso com a verdade”. Para Lage (1987, p. 16), a notícia “consiste em um




relato de uma série de acontecimentos a partir de um fato mais interessante”. Nesse sentido, o autor destaca três fases do processo de produção do gênero: a seleção, a ordenação e a nomeação de eventos. Com respaldo em Lage (1987, p. 20), depreendemos que, a partir desse domínio discursivo, os eventos são selecionados conforme a relevância de cada fato. Logo após, ordenará os eventos de acordo com sua importância em relação ao fato principal. Por fim, nomeará os eventos, selecionando os vocábulos que julgar mais convenientes.



Ao longo da história, a notícia chegou até o destinatário de várias formas. No período medieval, segundo Lage (1987, p. 8), “as informações disponíveis para a população vinham embutidas em decretos, proclamações, exortações e nos sermões das igrejas”. Para o mesmo autor, histórias de feitos notáveis, crônicas da vida cotidiana, contos e partes da literatura clássica levavam decênios para cruzar o atlântico através de cantigas trovadorescas. Segundo Barbosa (2001, p. 28), “Foi o alemão Gutenberg quem deu o grande impulso às técnicas de impressão, confeccionando os tipos móveis de metal e os moldes de aço para produzi-los. Por isso, atribui-se a ele a invenção da imprensa”. Desse modo, a veiculação das informações propagou-se com maior facilidade.

De acordo com Lage (1987, p. 10), “o primeiro jornal circulou em Bremen, Alemanha, em 1609. [...] A imprensa londrina começou em 1621, com Current of General News. Paris esperou mais dez anos para ter sua Gazette”. Como podemos observar, a Europa ocupa o pioneirismo no que respeita a veiculação de notícias mediante jornais impressos, tendo em vista a invenção da imprensa em meados do século XV. No Brasil, conforme Barbosa (2001, p. 32) “Em 1808 [...], foi impresso o primeiro jornal publicado no Brasil, que se chamava Gazeta do Rio de Janeiro”. Segundo a mesma autora (2001, p. 32), era um jornal semanal de apenas quatro páginas, que só publicava documentos oficiais, notícias da realeza europeia e louvações a família real portuguesa.



s u m á r i o



Esse gênero textual pode ser veiculado de várias formas como em jornais impressos, falados ou *on line*, ocupando um lugar de destaque a fim de atualizar o público-leitor referente aos últimos acontecimentos. No que concerne ao jornal impresso, Bonini (2002, p. 185 *apud* Köche, Marinello e Boff, 2015, p. 47), seu principal objetivo de comunicação é relatar fatos importantes da sociedade, oferecendo serviços confiáveis com a finalidade de obter vendagens expressivas. Dessa forma, a preocupação do jornalista, ao redigir a notícia, é atualizar o leitor dos fatos ocorridos, incitando-o curiosidade, porém sem deturpar as informações.




Para Barbosa (2001, p. 45), “notícia é o relato de fatos já acontecidos ou o anúncio de fatos que provavelmente acontecerão e que são considerados de interesse para a grande parte das pessoas”. Esse gênero textual pertence, segundo Porto (2009, p. 43), à ordem do relatar e, conforme Köche, Marinello e Boff (2015, p. 48), a “notícia é geralmente estrutura-se em título, subtítulo, *lead* e corpo da matéria”. De acordo com as autoras, o título é a parte da notícia que anuncia com objetividade o assunto a ser relatado, buscando atrair a atenção do leitor; o subtítulo complementa o título, acrescentando-lhe informações; o *lead*, de acordo com Lage (1987, p. 27), “é o relato do fato principal de uma série, o que é mais importante ou mais interessante”. Ou seja, é uma exposição resumida de aspectos essenciais de algo relatado. É o desenvolvimento do título que objetiva captar a atenção do leitor, facilitando a leitura. Nesse sentido, o *lead*, conforme Bonini (2002, p. 107-141 *apud* Köche, Marinello e Boff, 2015, p. 49), responde às seguintes questões básicas da notícia: *quem? o quê? quando onde? como? por quê?*

s u m á r i o




Além do *lead*, há o corpo da matéria, o qual conforme Köche, Marinello e Boff (2015, p. 49), narra minuciosamente o conteúdo exposto no *lead*, além de oferecer ao leitor outras informações que respondem às questões *quem?, o quê?, quando?, onde?, como? e por quê?* Dizem ainda as autoras que as notícias também são acompanhadas



de imagens ilustrativas, detalhadas por legenda. Além disso, podem conter informações adicionais em boxe e indicações de *sites*.


Para as autoras (2015, p. 49-50), nesse gênero, ocorrem com mais frequência os verbos de ação, e os tempos verbais mais empregados são o pretérito perfeito e o futuro do presente. Já o presente do indicativo é empregado com menos frequência. Assim, para redigir a notícia, o jornalista emprega a terceira pessoa do discurso a fim de expor os acontecimentos para preservar a impessoalidade. Porém, essa aparente impessoalidade não é de todo neutra, já que conforme Koch (2014), por trás de qualquer discurso há sempre uma ideologia. Dessa forma, sob a ótica de quem escreve, há uma intencionalidade, às vezes, manifesta em moduladores discursivos. Cabe ao leitor perscrutar essas nuances e detectar as convicções, as crenças do redator.




Sendo assim, cabe à escola proporcionar momentos de leitura ao estudante, seja na escola quanto em casa; seja em livros, jornais ou revistas, impressos ou mediante meios eletrônicos. Para este trabalho, serão utilizados diversos meios para que textos do gênero notícia sejam compartilhados com os alunos. Primeiramente, o aluno manterá contato com jornais impressos para que possam perceber a diagramação, as imagens, as manchetes, os leads, as fontes empregadas na impressão das letras dentre outros aspectos relacionados ao suporte em que a notícia é veiculada. Além disso, serão feitas análises no livro didático a respeito da existência do gênero notícia. Outro suporte didático, oferecido ao aluno serão apostilas com textos veiculados na internet.

Embora o gênero notícia, conforme os documentos oficiais, seja mais adequado ao 6º ano, a própria BNCC relativiza essa limitação:

Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados. (BRASIL, 2017, p. 139)




s u m á r i o



Portanto, ficamos à vontade para trabalhar determinados gêneros textuais, respeitando as singularidades de cada turma. Por isso mesmo, respaldados no documento mencionado acima, tomamos a liberdade de abordar a coesão e a coerência textuais no gênero notícia, objeto do nosso estudo.

5. PROPOSTA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO



A opção pela realização de oficinas pedagógicas deu-se pelo fato de se construir conhecimento enfocando a prática na sala de aula, não dispensando a teoria. Além disso, prioriza-se a interação entre os alunos e estes com o professor, que se coloca como facilitador da aprendizagem.

Para Paviani e Fontana (2009, p. 78), “Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, perder de vista, porém, a base teórica”. Sendo assim, é possível refletir a respeito da base teórica a partir de uma prática que se apresenta de maneira lúdica.

Por isso, através de oficinas de leituras, aspectos linguísticos relacionados à coesão e à coerência poderão auxiliar o discente na tarefa de compreender melhor o sentido do texto.

Durante oficinas, também serão realizados jogos pedagógicos, o que auxiliará no processo de ensino-aprendizagem. Corrobora essa ideia Almeida (2019, p. 9) ao afirmar que:

Jogar em sala de aula também nos leva a pensar que, para prender a atenção dos alunos, nada melhor do que as relações professor-aluno e ensino-aprendizagem estejam em sintonia constante, sejam dinâmicas, permitindo que haja troca de saberes e de aprendizagens; que ao expor (parcialmente) os conhecimentos, os alunos estejam aprendendo. Enfim, os que

participam ativamente do processo usam diversas funções cerebrais simultaneamente, o que lhes permite aprender mais e significativamente.

Os jogos, entretanto, não são um fim, mas um meio, mais uma ferramenta pedagógica facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. É mais um subsídio que facilita a interação entre os alunos, proporcionando-lhes melhor oportunidade na construção do conhecimento.

Portanto, acreditando na eficácia das oficinas e nas dinâmicas em sala de aula, acredita-se que os discentes melhorem sua eficiência na leitura e compreensão de texto, e gênero textual notícia, que servirá como *corpus* para o trabalho em tela, classificado como expositivo, por ser aquele em que se dão explicações dos fatos e como eles acontecem.

Foram propostas 5 oficinas pedagógicas, de 3 aulas cada, totalizando 15 aulas, em 4 equipes de 5 estudantes e 1 de 7, num período de 5 semanas, proporcionando interação entre eles com o objetivo de assimilar os conteúdos de forma prática. Acreditamos que o aluno, dessa forma, se sinta coparticipante na construção do conhecimento. Ao fim de cada oficina, pensamos ser importante realizar uma atividade avaliativa, de forma individual, a partir da qual serão tomadas decisões a respeito no nível de conhecimento no que concerne à coesão e à coerência textuais.

A primeira oficina, Conhecendo o Gênero Notícia, será sobre o reconhecimento do gênero notícia, suas características, aspectos multimodais, suportes nos quais esse gênero é veiculado, além de uma explanação sobre a diversidade de gêneros textuais veiculados no jornal. Para auxiliar na assimilação do conteúdo, em 3 aulas, serão usados suportes como exemplares de notícias em papel ofício A4, quadro branco e jornais impressos. As atividades desta oficina podem ser de várias formas, a saber: questões do tipo múltipla escolha, de associação e de lacunas.

sumário



Na segunda oficina, propusemos uma atividade lúdica denominada Roleta do Lide, cujo objetivo é identificar as partes componentes do lide. O jogo¹⁸ é composto de um tabuleiro, dividido em 5 partes, em cada uma das quais são escritos os pronomes interrogativos *quem*, *como*, *quando*, *onde* e *o quê* – questionamentos subjacentes às respostas constituintes no lide.

Na terceira oficina, em 3 aulas, será utilizada uma atividade lúdica que consiste num jogo denominado Trilha da Substituição Gramatical¹⁹ cujo objetivo é perceber a continuidade temática mediante a utilização de pronomes e advérbios que remetem anaforicamente a um referente.

Na quarta oficina, em 3 aulas, será explanada a coesão referencial, que é obtida pela utilização de nomes genéricos, sinônimos e hiperônimos. Utilizaremos, nessa oficina, o jogo Trilha da Substituição Lexical²⁰ o qual consiste de uma trilha de 48 “casas”, um tabuleiro, 1 dado, 4 pinos cujas cores são azul, amarelo, vermelho e verde, 12 envelopes cada uma com uma questão de múltipla escolha, escrita em 1 cartão e que é retirada à medida que o número do dado recai sobre a “casa” em que há um ponto de interrogação.

A quinta oficina, que será realizada em 3 aulas, abordará a coesão sequencial, em que será estudado o valor semântico das conjunções, destacando sua importância para a coerência textual. A atividade lúdica para este momento será um jogo denominado Roleta das Conexões, cujas particularidades serão abordadas na oficina em foco.

s u m á r i o



18 Mais informações sobre o jogo serão detalhadas nas oficinas.

19 Nas oficinas, serão explanadas a respeito dessa atividade lúdica.

20 Detalhes desse jogo serão explanado nas oficinas.

Quadro 1 – Plano da primeira oficina – Conhecendo as particularidades do gênero notícia

Situação de aprendizagem	Habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação
Oficina 1: apresentação de exemplares de notícias	Identificar características inerentes ao gênero notícias	Conversa sobre o gênero notícia. Distribuição de jornais impressos para identificação dos diversos gêneros textuais constantes no suporte. Distribuição de exemplares do gênero notícia para cada estudante	Jornais impressos, exemplares de notícias impressos em papel A4, tabuleiro, trilha, dado, cartões, roleta, envelope.	Os estudantes serão observados se conseguem apreender as partes constituintes da notícia.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Nesta primeira oficina, os estudantes mantêm contato com o jornal, suporte que abriga diversos gêneros textuais, como editorial, artigo de opinião, palavras cruzadas, tirinhas, reportagens, horóscopo, notícias, dentre outros. A partir de uma perspectiva sociodiscursiva, são observadas as características do gênero textual notícia sob a ótica do leitor, tentando, a partir dos conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos. Particularmente, para melhor compreender o sentido do texto, lançamos mão do estudo das relações lógico-discursivas. Ao analisarmos o texto sob a ótica do produtor textual, através de sua contribuição para a interação sociodiscursiva da linguagem, são analisados recursos linguísticos, como escolha lexical, tamanho da fonte, utilização de tempos verbais e imagens.

s u m á r i o

Quadro 2 – Plano da segunda oficina – Conhecendo o Lide

Situação de aprendizagem	Habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação
Oficina 2: Compreendendo as características do lide	Identificar características do lide	Conversação sobre a importância do lide em uma notícia. Distribuição de exemplares do gênero notícia para identificação do lide. Utilização do jogo Roleta do Lide	Cartões, roleta, envelope.	Os estudantes serão observados se conseguem apreender as características do lide.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Essa oficina visa, de forma mais específica, ao conhecimento da constituição do lide, sua importância para a veiculação dos fatos mediante respostas aos questionamentos implícitos nas perguntas o *quê*, *quem*, *quando*, *onde*, *como* e *por quê*.

Quadro 3 – Plano da terceira oficina – Coesão Referencial por Substituição Gramatical

Situação de aprendizagem	Habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação
Oficina 2: Estudando coesão por substituição gramatical	Identificar elementos coesivos (pronomes e advérbios) responsáveis pela substituição do referente;	Organização da turma em 5 equipes; Apresentação e realização do jogo Trilha da Substituição Gramatical; Organização do tempo para a realização dos jogos. Explicação dos conteúdos após a divulgação dos gabaritos.	Papel-cartão, 4 pinos, 5 dados, 60 envelopes, 60 cartões, 1 caixa de papelão.	Nessa atividade lúdica, são analisadas as possibilidades do emprego dos pronomes e de advérbios na substituição do referente.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Essa oficina nos permite refletir a respeito do emprego dos elementos coesivos (pronomes e advérbios) que são utilizados para fazer remissão a um referente, de modo a comunicar a manutenção temática. Sendo assim, para evitarmos uma repetição desnecessária, fazemos uso de recursos coesivos para que o texto se torne mais claro. Seria mais cansativo se, ao contrário, tivéssemos que repetir o referente.

Quadro 4 – Plano da quarta oficina – Coesão Referencial por Substituição Lexical

Situação de aprendizagem	Habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação
Oficina 2: Estudando coesão por substituição lexical	Identificar elementos coesivos, (hiperônimos e nomes genéricos) responsáveis pela substituição do referente;	Organização da turma em 5 equipes; Apresentação e realização do jogo Trilha da Substituição Lexical; Organização do tempo para a realização dos jogos. Explanação dos conteúdos após a divulgação dos gabaritos.	Papel-cartão, 4 pinos, 5 dados, 60 envelopes, 60 cartões, 1 caixa de papelão.	Nessa atividade lúdica, são analisadas as possibilidades do emprego dos hiperônimos e nomes genéricos na substituição do referente.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Nessa atividade lúdica, percebemos a importância da aquisição de vocabulário mediante a leitura de pequenos trechos de notícias. À semelhança da oficina 2, propusemos a realização de uma atividade lúdica que pudesse abranger o emprego de elementos coesivos mantenedores da continuação temática através de hiperônimos e nomes genéricos na substituição do referente. Isso pode auxiliar na compreensão textual uma vez que o texto se nos mostra mais esclarecedor.

Quadro 5 – Plano da quinta oficina – Coesão sequencial


Situação de aprendizagem	Habilidades	Estratégias	Recursos	Avaliação
Oficina 2: Estudando coesão através do emprego dos conectivos.	Identificar elementos coesivos através de conjunções. Empregar corretamente os elementos coesivos, utilizando conectivos.	Organização da turma em 5 equipes; Apresentação e realização do jogo Roleta das Conexões; Organização do tempo para a realização dos jogos. Explanação dos conteúdos após a divulgação dos gabaritos.	Papel-cartão, cartões, roleta, envelope.	Nessa atividade lúdica, são analisadas as possibilidades do emprego dos hiperônimos e nomes genéricos) na substituição do referente.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

A ludicidade presente nessa oficina nos permite uma maior familiaridade com a coesão e a coerência textuais, já que o contato com o estudo do sentido dos conectivos se dá de forma mais descontraída, em interação com os estudantes. Os trechos de notícias refletem situações atuais e reais de uso da língua, o que permite compreender melhor o mundo nos dias de hoje. Outrossim, essa atividade lúdica provoca no leitor um olhar crítico sobre o que está subjacente ao que está sendo lido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração que os baixos níveis de proficiência, tanto nas avaliações internas quanto nas externas, o estudo da coesão e da coerência pode minimizar problemas referentes à compreensão textual do gênero notícia e, acreditamos também ser possível




estender a outros gêneros textuais, pois sabemos que os textos são uma tessitura, um encadeamento de elos formando um todo coerente.

Nesse sentido, o aluno que alcança a proficiência na coesão referencial será capaz de compreender as ocorrências de anáforas, catáforas, as hiperonímias, as hiponímias, as nominalizações, os nomes genéricos e elipses numa leitura mais aprofundada.

Do mesmo modo, sabendo o aluno dos valores semânticos dos conectivos em diferentes contextos, terá condições de compreender melhor a coerência local, colaborando para a coerência geral, formando um todo significativo.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Dinâmicas para aulas de Língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. 1ed. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: relatar: notícia. São Paulo: FTD, 2001.

BERNARDO, Ana Flávia Ferro. **Ensinando produção textual através de carta aberta**: movimentos retóricos, argumentação e tessitura textual. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns – Pernambuco, 2019.

BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição**: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC-C_20dez_site.pdf>

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et al.] Campinas – SP: Mercado das Letras, 2006.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Oficina de Texto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do discurso**. 14ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Kleiman, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2017.


KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adriane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

LEITE, Ricardo Lopes. **Isotopia e metaforização textual**. Niterói, n. 26, p. 121-134, 1. sem. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2008.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais & ensino**. 1ed. São Paulo, SP: Parábola, 2010, p. 19-36.


MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? 3 ed. São Paulo: Parábola, 2012.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas Pedagógicas**: relato de uma experiência. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14 n. p. 77 – 88, mai/ago. 2009.

Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15>. Acesso em: 12 set. 2020.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **SAEPE**. Juiz de Fora, UFJF, CAEd, 2016.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: Língua Portuguesa. Recife: SE, 2008.



PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. 1 ed. Curitiba, PR: Aymará, 2009.

SILVA, Solimar. **Práticas de Leitura**: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos. 1ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.



6

Girlândia Cavalcanti Gomes Bezerra Silva

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS:

um olhar atento à matriz
de referência de língua
portuguesa no SAEPE

1. INTRODUÇÃO


Este artigo discorre sobre o ensino-aprendizagem de leitura a partir de gêneros textuais tendo um olhar atento à Matriz de Referência de Língua Portuguesa no SAEPE, mais precisamente dos descritores pertencentes ao domínio “Estratégias de leitura” e o reconhecimento da abordagem dos gêneros textuais como prática social.

Partimos, nesta pesquisa, do pressuposto de que “gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para aprendizagem” (BAZERMAN, 2011b, p. 23). Pretendemos, portanto, compreender as estratégias utilizadas no ensino de gêneros, como se dá o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, pois acreditamos que o trabalho com gêneros textuais não deve ser visto como uma atividade secundária, sem apreender sua forma significativa, impossibilitando, assim, aos estudantes um contato transformador no que se refere à proposta de trabalho com gênero textual como ação social.

Utilizamos como base teórica a definição de gênero em Bazerman (2005; 2011; 2015); a posição de Miller (2009), que aponta o “gênero como forma de ação social”, a abordagem de gêneros textuais no ensino de Língua de Marcuschi (2008) e as contribuições de Amy Devitt (2004;) na aplicabilidade do ensino de gênero. Contamos também com as contribuições de Solé (1998), Street (2014) e Kleiman (1998, 2003, 2005, 2007) no que concerne aos estudos de leitura e letramentos.

A rota metodológica foi organizada nas seguintes etapas: a caracterização da pesquisa e dos agentes envolvidos: pesquisa-ação por acreditarmos no diálogo entre teoria e prática sendo os agentes (professores e estudantes) parte fundamental deste construto; a coleta de dados a partir da aplicação de questionários, para professores e estudantes, *corpus* também composto por itens oriundos de amostras


s u m á r i o



da avaliação externa de LP (SAEPE) dos anos 2010-2015 e a análise da Matriz de Referência do SAEPE como documento norteador da prática pedagógica, além da elaboração de oficinas.

Em nossa análise procuramos acentuar as mais importantes contribuições e implicações da pesquisa para os futuros estudos no campo do ensino-aprendizagem de leitura a partir de gêneros, usando ainda apontar sugestões para a continuidade e ampliação deste estudo contribuindo para o desempenho socioeducativo dos estudantes.


2. GÊNEROS TEXTUAIS



Procuramos, a partir dos estudos retóricos, compreender como a análise de gêneros no eixo leitura pode instigar a percepção de que o ensino de gênero para recepção não deve servir como pretextos para atividades de interpretação, mas como construto social a partir da compreensão de sua funcionalidade, flexibilidade e dinamicidade, resultando em um ensino-aprendizagem significativo.

2.1 Estudos retóricos de gênero

Compreender gêneros como práticas sociais é identificar seu caráter mutável, sua dinamicidade, flexibilidade, poder de adequar-se às necessidades de seus interlocutores, reestruturando-se, modificando-se em diálogo constante com as ações sociais, pois as relações entre situações e gêneros são recíprocas e dinâmicas (DEVITT, 2004). Assim, a compreensão do gênero, a partir da análise de seu contexto social, viabiliza a reflexão acerca de sua importância frente às situações vividas por seus usuários, possibilitando-os uma maior participação social baseada na criticidade e compreensão de mundo. Pois, segundo Bazerman:




Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. **São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído.** Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. (BAZERMAN, 2011b, p. 23, grifo nosso).

O conceito de gêneros ou os vários conceitos apresentados por Bazerman (2011) remetem a uma reflexão de como os gêneros são compreendidos. E diante desta abordagem podemos indagar: será que os gêneros vivenciados nas aulas de Língua Portuguesa são vistos como formas de vida? São, de fato, *frames* para a ação social? Diante da relevância destes questionamentos, a concepção de Bazerman (2011), segundo nossa análise, explícita, ratifica, o que foi dito anteriormente, a necessidade de trabalhar gêneros dentro de uma perspectiva social, em que o agente/estudante transforma sua vida, à medida que os vivencia e passa a utilizá-los como ferramenta de compreensão e interação social.


Não trabalhar gênero nas aulas de LP pode ser visto, possivelmente, como anulação de possibilidades de transformação socioeducacional. Não defendemos, logo, a importância do ensino de gênero como processo de didatização, apenas, mas como necessidade real de interação, visto que não pretendemos analisar sua aplicação dentro de uma perspectiva de instrumento avaliativo do SAEPE, mas como estratégia pedagógica significativa da aprendizagem nas aulas de LP, pois “os gêneros, da forma como são percebidos e usados pelos indivíduos, tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva” (BAZERMAN, 2011b, p.28). Portanto, mesmo não sendo a referência de Bazerman, aqui, sobre o ensino explícito de gênero, sentimos a necessidade de fazermos um paralelo sobre a possível contribuição para a formação cidadã do educando se destacarmos os aspectos dinâmicos, sociais e ideológicos do gênero, oportunizando aos estudantes a capacidade

s u m á r i o



de explicar, explanar, analisar e criticar o gênero, ou seja, vivê-lo não só em seu contexto social, mas também, na sala de aula.


Segundo nossa análise, faz-se necessária a compreensão “do que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é, perceber os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes” (BAZERMAN, 2011b, p.29). Dentro dessa visão, há um direcionamento de como escolher os gêneros a serem lidos, compreendidos e produzidos pelos estudantes (nosso foco compreensão leitora).



Sendo assim, promover a vivência destes gêneros no ambiente escolar, garantindo o diálogo com as experiências prévias e futuras do educando no que concerne ao ensino-aprendizagem de gêneros, nos permite entender a partir da fala de Marcuschi que a “atenção não se volta para o ensino e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder” (2008, p. 153). Diante disso, indagamos sobre qual é o lugar do gênero nas aulas de Língua Portuguesa? Questionamento que nos inquieta e exige uma resposta diante da análise desenvolvida em nossa pesquisa.

Miller (1994) define gênero como “ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes”. E essa definição possibilita compreender que devemos considerar a comunidade a qual estamos inseridos, tendo um olhar atento às situações recorrentes que fazem surgir os gêneros que moldam a maneira como os indivíduos reconhecem e respondem a essas situações. Miller, ainda acrescenta:

O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de 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 de uma comunidade.** (2009, p. 45, grifo nosso)



sumário



Essa convicção da autora evidencia o caráter social do gênero e tomamos, em nossa pesquisa, o destaque feito na citação de Miller, como uma motivação para a prática eficaz do ensino de gênero em sala de aula, mesmo compreendendo que ela foca mais a ação de fazer gêneros e menos a de compreender e ensiná-lo de forma explícita.

E ao mesmo tempo em que nos propomos a este olhar, procuramos entender o que Miller (2009) quis dizer, ao mencionar que os gêneros servem de chave para os alunos compreenderem como participar das ações de uma comunidade. E chegamos a uma conclusão de que, à medida, que o aluno se apropria do gênero como ação social, ele desenvolve sua criticidade frente a sua participação em sociedade, não sendo isso possível, se o ensino de gênero se pauta, unicamente, pela dimensão de sua forma, restringindo o conhecimento do aluno à classificação, caminho, muitas vezes, percorrido pela escola por ser mais fácil, ou seja, uma análise estrutural do gênero, fugindo das dimensões mais significativas que são o contexto e o social. Vejamos o que diz Marcuschi quanto à classificação (2008, p. 159):

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. (...) A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente.

Podemos observar que, conforme o autor, há uma complexidade em nomear os gêneros, ou seja, classificá-los, acentuando a eficácia da compreensão de sua funcionalidade social. Mais adiante teremos uma discussão a respeito da aplicabilidade dos descritores D12 e D13, pertencentes à Matriz de Referência, que tratam da classificação e função, respectivamente. O trecho mencionado por Marcuschi (2008), permite fazer uma análise mais detalhada a respeito da aplicação destes descritores, visto que “as distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais” (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

s u m á r i o





Verificamos, diante do exposto, que trabalhar gênero tendo como foco apenas a forma é anular o poder sociopolítico que o gênero tem, mediante sua funcionalidade. Não é a classificação do gênero que irá garantir um acréscimo na diversidade de gênero compreendida pelo aluno, pois os gêneros mudam a toda hora, adaptam-se aos contextos diários, resultam da necessidade dos agentes e, conseqüentemente, de sua função. Então, contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas a gêneros e de seu repertório é possibilitar a inclusão social dos estudantes que, fora do contexto escolar, não se deparam com determinados gêneros que circulam na sociedade.


Nos Estudos Retóricos de Gênero (ERG) há uma resistência quanto ao ensino explícito de gêneros, como sabemos, alegando que a didatização do mesmo ocasiona a descaracterização de sua função social. Porém, Devitt nos assegura que:

A defesa do ensino explícito de gênero apoia-se em dois conjuntos de argumentos: um é dar acesso às ações genéricas a estudantes marginalizados socialmente e outro é favorecer a percepção dos propósitos dos gêneros e seus potenciais efeitos ideológicos (DEVITT, 2004, 2009; FLOWERDEW, 2002 apud BEZERRA e REINALDO, 2012, p. 78).

Acreditamos que os ERG é nossa fundamentação teórica macro no que concerne ao estudo e ensino de gêneros, mesmo tendo um caráter desafiador, a utilização desta teoria no ensino explícito de gênero, reafirmamos, pois, essa teoria não defende esta ideia, o trabalho com gênero é direcionado para as práticas sociais e não para o trabalho em sala de aula, porém Devitt, teórica pertencente aos ERG, nos direciona para o construto do ensino explícito de gêneros, fortalecendo, assim, nossa escolha. É nosso interesse auxiliar estudantes a desenvolver seu senso crítico, propiciar um pensar reflexivo, e Bazerman (1994, p. 133) reforça essa opção explicitando que “os gêneros nos ajudam a criar, reconhecer, habitar e agir em momentos de oportunidade e significância”.


s u m á r i o





Os ERG instigam, mesmo de forma implícita, estudantes a refletirem com criticidade sobre os gêneros. Segundo Reiff e Bawarshi (2013, p. 214):

O panorama de Devitt sobre as abordagens pedagógicas corresponde às concepções de aprendizagem de gêneros aplicadas à educação básica, como proposta por Marilyn Chapman: **aprender gêneros, aprender através de gêneros e aprender sobre gêneros** – isto é, o ensino de gêneros como estratégias retóricas, como processos e como ferramentas ou recursos culturais. (grifo nosso).




2.2 Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa

O ensino de LP que instiga o desenvolvimento crítico do estudante exige a utilização de gênero textual como ferramenta pedagógica, fugindo da concepção antiga de que ensinar LP era propiciar aos estudantes o conhecimento (ou reconhecimento) das regras gramaticais, de funcionamento da variedade linguística de prestígio. Hoje já não cabe ao ensino de LP o seu desenvolvimento dentro da perspectiva mencionada, e o que pode contribuir significativamente é o uso do gênero textual como ferramenta de ensino-aprendizagem, ratificando esta possibilidade, vejamos o que diz BEZERRA (2005, p. 41):


O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo.

Levando em consideração as palavras de Bezerra, é possível obter contribuições significativas no ensino-aprendizagem de LP a partir do gênero, visto que “o trabalho com gêneros textuais é uma




extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. São muitos os teóricos que defendem o ensino de LP com caráter significativo de contribuição social dentre eles Bazerman (2011c, p. 40-41) que diz:

Alguns acham que o ensino de língua equivale a ensinar a língua propriamente. Eu penso que o ensino de língua consiste em ajudar o aluno a se tornar um tipo de usuário mais habilidoso, flexível e versátil da língua escrita e falada; trata-se, portanto, do desenvolvimento linguístico do aluno através da interação em diversos contextos com tarefas que representam variados desafios. **Portanto, ensinar uma língua é ensinar uma arte às pessoas** (grifo nosso).



Em outras palavras, é dotar de significado o ensino de língua em que o estudante possa sentir-se motivado na busca de compreensão do seu entorno. E acreditamos que através do ensino de gênero, esse significado seja ainda mais autêntico, já que os gêneros surgem nos contextos sociais em que os alunos estão inseridos. Mesmo no âmbito escolar, faz-se possível, ou não, uma abordagem de gênero responsável pelo ensino de língua Portuguesa mais crítico. Miller (2011, p.48) pensa “que uma abordagem de gêneros sugere ao professor ou ao educador uma maneira de planejar o currículo.” Esse planejamento deve evidenciar as escolhas dos gêneros que dialoguem com a realidade do educando contribuindo assim, como construto de uma prática pedagógica dotada de significados. Essa afirmativa vem ratificar nossa ideia.

Acreditamos ser importante, neste tópico, frisar um trecho da BNCC (2016, p. 335) que diz partir nesta fase do “pressuposto de que os/as adolescentes já conhecem e fazem uso de uma gama variada de gêneros que circulam nos campos de atuação de práticas cotidianas, literárias, político-cidadãs, investigativas.” Frente a esta afirmativa nossa pesquisa apresenta uma análise dos gêneros conhecidos por estudantes do 9º ano, correspondentes aos campos mencionados na BNCC.



s u m á r i o

2.3 Suporte e gênero


A distinção entre suporte e gênero já foi objeto de muita discussão. Já foi inclusive uma inquietação de Marcuschi (2003, p. 24) ao definir *outdoor* como suporte:

Trata-se de um suporte e não de um gênero. [...] em alguns momentos eu o classifiquei como gênero, mas dada a diversidade que esse “suporte” veio assumindo quanto aos gêneros que alberga e quanto à função desses gêneros, eu o classifico hoje como suporte. [...]

Diante do exposto podemos inferir que não é tão simples distinguir o suporte e o gênero. O próprio Marcuschi, com toda sua autoridade, reavalia sua classificação, mediante uma análise mais detalhada de como seria classificado o *outdoor*, como suporte ou gênero. O relato acima, nos remete a uma reflexão acerca de uma das indagações de nossa pesquisa: qual a importância da compreensão do conceito de suporte na compreensão do gênero? Questão ainda não tão bem discutida nos estudos de gêneros, mas abordada por Marcuschi (2010, p. 22) quando diz: “haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determina o gênero presente.” O linguista ainda acrescenta:


Não se trata de fazer uma classificação de suportes, mas de analisar como eles contribuem para seleção de gêneros e sua forma de apresentação. Seria interessante observar como desde a antiguidade os suportes textuais variavam, indo das paredes interiores de cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao *outdoor*, para finalmente entrar no ambiente virtual da Internet. (MARCUSCHI, 2003, p. 1)

Considerando a concepção de Marcuschi, acreditamos que é de extrema importância que nas aulas de LP possamos dispor de diferentes suportes que viabilizem a prática pedagógica com gêneros, fazendo com que o aluno, mediante a manipulação do



suporte, possa identificar quais os diversos gêneros que habitam ali, promovendo a leitura compreensiva dos aspectos e diálogos existentes entre suporte e gêneros.

Contribuindo, para a nossa discussão, Marcuschi (2003, p. 11) apresenta a noção de suporte com a ideia de um “portador do texto”, entendido como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Sendo essa a definição de suporte, reiteramos sua importância na circulação e propagação do gênero. E não poderíamos abordar gênero sem reverberar sobre suporte, dando-nos uma amplitude quanto aos aspectos que compõem o gênero e sua compreensão.



Acreditamos ser pertinente, levantar uma problemática acerca do suporte prova do SAEPE, que, por sua vez, agrega uma diversidade de textos que se configuram em gêneros distintos. O suporte prova²¹ apresenta particularidades quanto aos gêneros agregados, ou seja, nós temos os enunciados de questões, as proposições, consequentemente o gabarito, além dos gêneros materializados em textos verbais ou não-verbais. Essa é a configuração de uma prova, mas a regularidade da prova do SAEPE, a diferencia das demais desenvolvidas por professores, visto que, a mesma apresenta os mesmos enunciados de questões, sendo apenas os textos diferentes.

Bezerra (2006) observa que é complexa a relação entre os gêneros e os suportes não podendo ser concebida de forma hierarquizante. O suporte, algumas vezes, pode assumir uma posição de surpreendente centralidade. Assim, assumimos, aqui, a compreensão de que estudar gênero desassociado ao suporte, configura uma imaturidade no estudo de gênero, principalmente no que concerne a aplicabilidade desse estudo no ensino-aprendizagem que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura na educação básica.

21 Consideramos a prova do SAEPE como suporte, mesmo sabendo que ela pode ser classificada como gênero já que atende a propósitos definidos.

3. LETRAMENTO E GÊNERO TEXTUAL

Compreendemos o letramento como indispensável ao trabalho com gêneros, ressignificando o ensino de Língua Portuguesa, que não deve ser alicerçado em práticas pedagógicas mecânicas, artificiais e descontextualizadas.

Além disso, focaremos no gênero como ação social tendo como base o eixo leitura, justificando a escolha de um dos tópicos que destaca o estudo de gênero como gênero para recepção²².

3.1 Letramentos: desenvolvimento de competências e habilidades

O letramento, aqui, é visto como aprendizagem dotada de significado que capacita o sujeito a interagir criticamente em sociedade. Assim, a definição de Soares (1998, p.72) ao dizer que “letramento não é puro e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”, corrobora com as ideias defendidas nesta pesquisa, no tocante ao estudo de letramento, que discute a necessidade do letramento como prática social e não instrumento de decodificação de símbolos linguísticos que escravizam o sujeito tornando-o passivo diante das ações sociais nas quais está inserido.

O letramento é capaz de promover o desenvolvimento de competências e habilidades que garantem a interação socioeducativa do agente/estudante, sendo a capacidade leitora uma das principais competências desenvolvidas. Vejamos o que consta na revista pedagógica do SAEPE sobre competência e habilidade:

22 Compreendemos aqui gênero para recepção àqueles gêneros que não necessariamente precisam ser produzidos por alunos, mas compreendidos a partir da leitura dos mesmos.

A Matriz de Referência tem, entre seus fundamentos, os conceitos de competência e habilidade. A competência corresponde a um grupo de habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado, sendo cada habilidade entendida como um “**saber fazer**” (PERNAMBUCO, 2013 grifo do autor).

O ensino de LP, atualmente, vem superando a tendência tradicional conteudista que apresentava um caráter sistemático. Dentro das novas propostas elencadas pelos PCN (2012), base para a construção da Matriz de Referência, a visão interacionista da linguagem abre espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades, permitindo ao estudante uma aprendizagem que associa os conhecimentos linguísticos aos conhecimentos de mundo ou leitura de mundo. Assim, as competências e habilidades exigidas pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa dialogam com os PCN e buscam nortear o trabalho docente.

Disponibilizar o ensino-aprendizagem de LP no letramento “é ter como propósito apresentar aos alunos as práticas formadas culturalmente de fazer-sentido no texto e de textos” (BAZERMAN, 2011a, p.129). O fazer-sentido é a grande chave para a eficácia do letramento, os estudantes necessitam compreender ou encontrar significados nas práticas pedagógicas a eles propostas, pois, assim, o desenvolvimento crítico é acionado e o resultado é um fazer pedagógico transformador. O aluno não deve, portanto, se limitar à compreensão de um texto identificando, apenas, sua temática e abstraindo dele informações explícitas, essa não é uma prática significativa de letramento.

No entanto, a partir dos textos propostos, cheios de significados, que dialogam com o contexto do aluno, permitindo que ele possa inferir sua função, importância, papel social, temática, público-alvo, ele chega a compreender que o gênero é uma ferramenta que viabiliza sua compreensão de mundo, tornando-o crítico, inalienável, social e político, construto necessário para sua participação em sociedade.

s u m á r i o

3.2 Compreensão leitora de gêneros

À medida que nos deparamos com os diversos gêneros e nos apropriamos deles através da compreensão leitora passamos a ter, dentro de nossas necessidades, a competência de usá-los como ação transformadora das situações que nos circundam. Compreender gêneros textuais é possibilidade real de interação social. É a potencialização do nosso papel na sociedade, configurando mudanças.


Bazerman (2015) é extremamente claro acerca da real funcionalidade do gênero e ratifica a importância de vivenciá-lo como ação social, real e transformadora, vejamos:

Não só conhecemos o gênero, como sabemos o que podemos dizer por meio dele e como fazê-lo funcionar. Mais do que isso, **com a experiência no trabalho com o gênero**, passamos a conhecer a variedade de situações nas quais podemos usá-lo e as formas como ele pode servir para transformar ou desenvolver determinadas situações. (BAZERMAN, 2015, p. 44, grifo nosso)

Sabemos que Bazerman não defende o ensino explícito de gênero, mas buscamos, aqui, compreender o que ele chama de “experiência no trabalho com gênero” como o ensino propriamente dito de gênero, ou seja, o foco não é conhecer gêneros, classificando-os através de forma e conteúdo, mas saber utilizá-lo como instrumento funcional na perspectiva social.

Levando esse conceito para a sala de aula, podemos inferir que a partir da análise dos gêneros o aluno passa a compreender em quais situações cabem determinados gêneros. E essa inferência aqui mencionada, é compreendida como resultado de estratégias de leitura que possibilitam um olhar amplo acerca do ensino-aprendizagem de gêneros.

Consideramos como estratégias de leitura: o conhecimento de mundo; a predição de conteúdo; a finalidade; o suporte do texto; contexto; retomadas textuais; informações comparativas; levantamento de




hipóteses; compreensão do título; identificação de interlocutores dentre outras. Desenvolver essas estratégias nas aulas de Língua Portuguesa, pode ser uma grande contribuição, não necessariamente para o ensino da língua materna, mas uma atividade interdisciplinar que configura uma ampliação de possibilidades de inclusão social.

Trabalhar com gênero textual na perspectiva de ação social é (re)significar o ensino de LP, pois “os gêneros são modos de fazer coisas” (BAZERMAN, 2015, p. 34-35). Ou seja, é efetivar um trabalho em que o estudante é agente e participa ativamente do construto social ao qual está inserido. Estudar gênero nessa perspectiva não é modismo, mas necessidade humana. É ter a possibilidade de compreender o funcionamento da língua e possibilidade de intervenção social, e não apenas conhecer o código linguístico e decodificá-lo, simplesmente.


Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco apresentam concepções de língua e ensino que consideram a importância de trabalhar com gêneros considerando que:

As práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa devem estar voltadas, principalmente, para o próprio aprendizado da leitura, mas esse objetivo central não deve torná-las artificiais. As práticas escolares devem aproximar-se, o mais possível, das práticas sociais, de modo a tornar a leitura uma atividade significativa. Os estudantes devem estar em contato com bons textos, textos reais, completos e situados. (PERNAMBUCO, 2012, p. 22)


É nessa perspectiva sobre práticas de leitura que buscamos compreender sua aplicabilidade ao estudo de gêneros textuais, ou seja, “no que concerne às atividades de leitura e compreensão, a escolha dos textos constitui uma tarefa das mais decisivas” (PERNAMBUCO, 2009, p. 64). E isso só será possível se o professor aplicar com precisão, adequando ao contexto do aluno, gêneros textuais que instiguem tantos outros e dialoguem com as perspectivas sociais. Deve ser evitada a “excessiva escolarização das atividades de leitura” (PCN, 1998, p. 18) e é o gênero a ferramenta facilitadora da compreensão leitora com significados.



s u m á r i o



Marcuschi afirma que “compreender exige habilidade, interação e trabalho” (2008, p. 230). Baseados neste pressuposto, propomos dar subsídios para que a leitura e compreensão possam ser cheias de significados através do estudo de gêneros textuais. Por isso, no decorrer dessa discussão, sentimos a necessidade de nos aprofundar nos estudos de leitura e compreensão, e assim buscamos a análise de Koch (2014), Solé (1998) e Geraldi (2012), possibilitando maiores contribuições a nossa pesquisa.



Koch (2014, p. 19) destaca que “na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais”. É possível inferir que o conhecimento ativado é o conhecimento prévio que o aluno apresenta, chamado por ela de “bagagem sociocognitiva”. Na leitura do texto, dependendo de qual gênero, é possível, fazer inferências culturais, temporais, sociais, todas baseadas nas pistas textuais em diálogo com as vivências do aluno. Considerar o conhecimento do aluno é garantir maior durabilidade e qualidade na interação com o gênero compreendido.

Já Solé (1998, p 24) supõe “que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão”. Assim, trabalhar este conceito de Solé é oportunizar ao aluno o desenvolvimento de controle da própria leitura, antes atribuição do professor, esse controle comprova ou não as diversas hipóteses levantadas antes da leitura propriamente dita, durante e após a leitura do texto. Isso se dá, à medida que o aluno se aventura na interpretação dos indicadores textuais e chega a compreender o texto na íntegra.

E para concluir estas abordagens, Geraldi (2012, p 107) diz que:

(...) a leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/ texto/ autor. O aluno – leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. (...) Julgamos que o professor, no processo de leitura de seu aluno, deve ser um



interlocutor presente, que responde – pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa.

Como podemos observar a concepção de leitura apresentada por Geraldi nos remete à importância do professor no processo de aquisição da compreensão leitora do aluno. Não cabe nesta abordagem admitir a passividade do aluno frente ao gênero materializado em texto, ou seja, os vários questionamentos instigados pelos textos direcionam o olhar do aluno no tocante às respostas necessárias para sua compreensão. E é possível ver um desafio dentro desta perspectiva, que é o aluno desistir do texto por não o compreender. É quando o professor entra como agente interlocutor e retoma, direciona e propicia o continuar do aluno frente à necessidade de compreensão leitora.


A preocupação neste tópico é discutir leitura e compreensão do gênero como prática social, voltamo-nos, portanto, para a leitura e suas aplicabilidades como é proposto por Marcuschi (2010, p. 37):

Como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: “Identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são suas características centrais em termos de conteúdos, composição, estilo, nível linguístico e propósitos”. É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com o interesse de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora. (2010, p. 37)

A análise de gêneros contribuirá para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras. Porém, para alcançarmos este desenvolvimento, voltamos a acentuar a necessidade de tornar a prática em sala de aula significativa, se queremos que nossos estudantes sejam leitores críticos com uma leitura cheia de sentidos, devemos motivá-los nesse processo de ingresso e permanência.


Partindo do princípio da motivação para ler, “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se

s u m á r i o



encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido" (SOLÉ, 1998, p. 91). E é a partir dos objetivos da leitura estabelecidos que encontramos sentidos, dentre os listados por Solé: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu; ler, ler e ler...podendo acrescentar: ler para compreender o gênero e vivenciá-lo.


3.3 Gênero para recepção e gênero para produção




Em nossa pesquisa compreendemos o ensino de gêneros a partir da abordagem dos ERG e essa postura exige de nós uma análise mais aprofundada, pois propomos um (re)pensar no ensino-aprendizagem de leitura a partir do estudo de gêneros textuais nas aulas de LP. Cabe, portanto, refletirmos sobre: (1) é possível ensinar gênero como prática social quando tratamos do eixo leitura? (2) há respaldo teórico que sustente a possibilidade de um trabalho com gêneros como ação social nas aulas de LP, tendo como foco o eixo leitura? Essas indagações nos inquietam e nos impulsionam a um caminho de pesquisa que vem ratificar o nosso pressuposto de que nem todo gênero deve ser reproduzido, mas compreendido, não perdendo seu caráter social dentro e fora da escola.

Alguns teóricos sinalizam análises pertinentes a este contexto, no entanto, *a priori* se faz necessária prudência, no tocante a este tema, pois a ideia de gêneros de recepção e gênero para produção é uma distinção complexa e deve ser realizada com clareza. Não devemos ignorá-la, mas atentar ao seu estudo.





Sendo a leitura uma prática social, o professor precisa compreender a proposta contida no eixo leitura trazida pela 2ª versão da BNCC (2016, p.339), no que concerne às dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão sobre gêneros: tendo como um dos objetivos no ensino de LP “a compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, intertextualidade, interdiscurso, ideologias, dentre outros aspectos)”. Levando em consideração a proposta da BNCC, é necessário saber distinguir os gêneros, além de ser fundamental que conheçamos o funcionamento tanto do gênero de produção quanto de recepção²³, “tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão” (Marcuschi, 2010, p. 34).




Como visamos também à análise dos descritores pertencentes ao domínio “Estratégias de leitura” e sua aplicabilidade na avaliação de LP no SAEPE, é compreendido por nós que há gêneros abordados na prova para classificação e identificação de função que podem ser caracterizados como gêneros de recepção. De acordo com Bazerman (2011c, p. 63), “o gênero não está no texto em si, mas nas percepções de seus usuários (produtores e receptores)”. Além disso, “o gênero é um fato social que se realiza segundo os interesses desses usuários, incluindo seu papel no uso e na construção de sentidos” (BAZERMAN, 2005, p.31).

Partimos do pressuposto de que ao compreendermos o gênero dentro de sua função é notório o significado social contido nesta dinâmica, sem ser preciso produzi-lo. Parfraseando a BNCC (2016) podemos afirmar que as competências de reconhecer, avaliar, compreender, comparar e identificar as funções sociais de um texto que


23 Compreendemos aqui gênero para recepção àqueles gêneros que não necessariamente precisam ser produzidos, mas compreendidos a partir da leitura dos mesmos.





circula em esferas da vida social, inclusive naquelas de que os estudantes não participam diretamente, mas que tratam de temas que afetam a vida coletiva, consideramos, aqui, como sinônimo de inclusão social, ou seja, mesmo o gênero que não seja produzido pelo aluno, mas compreendido através da competência leitora, ele não perde seu caráter social.

Digamos que, no campo da vida cotidiana, podemos citar o gênero bula de remédio que, em um contexto social ou escolar, se faz necessário à recepção/ compreensão leitora e não, necessariamente, a produção deste gênero.



Há estudos que apontam gêneros para recepção e produção, não utilizando essa terminologia, mas gêneros de leitura e escrita (BEZERRA, 2012). No SAEPE há uma situação distinta quanto à concepção de gênero para recepção e gênero para produção. O caráter do gênero presente na avaliação externa vai permear como construto de gênero para ser lido, compreendido. Mas não impede em outro contexto os gêneros lá abordados possam fazer parte de um construto de produção. Assim, ratificamos uma das mais fortes críticas que nossa pesquisa apresenta, que é a de que não deve ser o SAEPE o determinante do fazer pedagógico, pois não se deve ensinar gênero para o SAEPE, mas vivenciá-lo em seu contexto social, uma prática que favorece a preparação do aluno para a vida escolar e extraescolar.

4. OLHAR SOBRE O SAEPE

Não é pretensão nossa dar ênfase à avaliação do SAEPE, mas compreendê-la à luz do diálogo avaliação e currículo, e o que fundamenta nossa discussão é a abordagem do Currículo de Português para o Ensino Fundamental baseado nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco.



4.1 Conhecendo o SAEPE

Acreditamos num modelo de educação que compreende a avaliação como processo e essa visão dialoga com a Base Curricular Comum de Pernambuco (2009) que diz:

(...) A avaliação não se reduz a um evento – o dia da prova – com data marcada e conteúdo bem delimitado, como se fosse possível impor limites para o desdobramento dos conceitos. Vale a pena, ainda, ter em conta que a avaliação não se justifica por si mesma, mas **deve estar a serviço da aprendizagem**. (PERNAMBUCO, 2009, p. 86, grifo nosso)

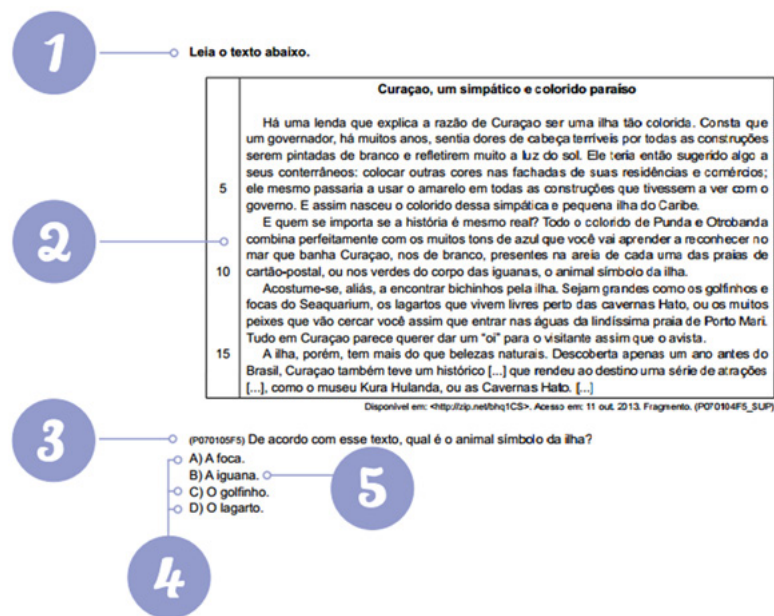
A abordagem acerca da avaliação do SAEPE retirada da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco parte do pressuposto de que avaliar tem a configuração de processo e que deve ter caráter de contribuição na análise dos dados, consequentemente, pontuar as intervenções necessárias para a garantia de uma educação de qualidade. Essa é a verdadeira função da avaliação, seja ela interna ou externa, pois avaliar por avaliar não é justificável, o que deve resultar do processo avaliativo são as intervenções que geram aprendizagem.

Dentro dessa concepção, fica evidente que o SAEPE sendo uma avaliação de larga escala não deve estar desconectado da prática desenvolvida pelo professor, ou seja, as avaliações e práticas pedagógicas internas, vivenciadas em sala de aula, têm o caráter também de diagnóstico e devem estar bem próximas à avaliação externa. Até mesmo porque ambas devem possuir a mesma fonte de conteúdo: o currículo.

Não defendemos o ensino voltado às exigências do SAEPE, mas não o considerar na tomada de decisões acerca do ensino-aprendizagem é negligenciar uma ferramenta, que, se não fundamental, é parte do processo de ensino-aprendizagem e deve ser compreendida como contribuição pedagógica.

A composição do SAEPE parte da Matriz²⁴ de Referência que agrupa as habilidades e competências a serem trabalhadas em cada processo de escolarização, sendo apresentadas em tópicos e descritores que resultam na elaboração do item [questão avaliativa]. E cada item avalia apenas uma única habilidade, exigindo de seus componentes uma unidade coesa e coerente. A leitura da questão não deve sugerir mais de uma habilidade sendo avaliada. Caso isso ocorra, resulta de uma má formulação ou incompetência do leitor na distinção das habilidades. Vejamos a composição do item no SAEPE apresentado na figura 1:

Figura 1²⁵ - Composição do item no SAEPE



sumário

24 A Matriz de Referência será discutida no próximo tópico.

25 Disponível em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/>>Acessado em: 14 de junho de 2015

O item se caracteriza por avaliar uma única habilidade, indicada por um descritor da Matriz de Referência do teste, sendo o item unidimensional:

- **Enunciado:** estímulo para que o estudante mobilize recursos cognitivos, visando solucionar o problema apresentado.
- **Suporte**²⁶: texto, imagem e/ou outros recursos que servem de base para a resolução do item.
- **Comando:** texto necessariamente relacionado à habilidade que se deseja avaliar, delimitando com clareza a tarefa a ser realizada.
- **Distratores:** alternativas incorretas, mas plausíveis – os distratores devem referir-se a raciocínios possíveis.
- **Gabarito:** alternativa correta.

A composição do item nos instiga a uma observação quanto ao que é definido como enunciado e comando. Como visto, o enunciado apresentado pelo SAEPE é simples, extremamente objetivo. O mesmo não parte de uma fundamentação ou sequer amplia a discussão acerca do suporte, que preferimos nomear como gênero, a ser analisado.

Em análise de itens do SAEPE, é possível observar que eles utilizam de textos curtos, incluindo os de natureza multimodal (tabela, imagens, figuras, gráficos entre outros) que compõem a situação-problema. O papel do texto é aparentemente minimizado, justificando sua artificialidade. Textos que configuram gêneros distintos e suscitam questionamentos, finalidades, reflexões consoantes ao seu uso em sociedade.

s u m á r i o

26 O suporte na composição do item no SAEPE se configura como o gênero materializado em texto.

4.2 Matriz de Referência de Língua Portuguesa

A Matriz de Referência não dá conta de todos os conhecimentos que os estudantes devem desenvolver em determinado período de escolarização. Ela deve ser vista como um recorte das orientações curriculares adotadas pela rede de ensino, sendo composta por um conjunto de habilidades básicas que são indispensáveis para o desenvolvimento de competências e habilidades mais complexas.

O conhecimento prévio do aluno é levado em consideração quando proposto pela Matriz as habilidades pertinentes ao desenvolvimento da competência leitora, nosso foco. A Matriz possibilita a análise a partir da aplicação do SAEPE se as capacidades dos alunos em: identificar, relacionar, associar, inferir, diferenciar, interpretar e resolver situação-problemas estão atendendo ao padrão de desempenho solicitado.

Talvez seja por possibilitar uma visão mais detalhada das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos estudantes em determinado processo de escolarização que podemos afirmar que é importante o conhecimento da matriz para nortear as práticas pedagógicas.

Em nosso caso, a partir dela podemos dialogar com a escala de proficiência identificando os domínios das estratégias de leitura que abrangem as competências de: localizar informação, identificar tema, realizar inferência, identificar gênero, função e destinatário de um texto e suas respectivas habilidades representadas pelos descritores D6, D9, D7, D8, D11, D22, D23, D24, D25, D12 e D13. Isso porque:

Uma Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. (CAEd/UFJF – SAEPE, 2015)²⁷

27 Endereço no portal do SAEPE que consta a Matriz de Referência de Língua Portuguesa Disponível em < <http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia> > Acessado em: 23 de março de 2016



O resultado obtido por intermédio da aplicabilidade das habilidades nela descrita, pode auxiliar um olhar voltado às defasagens do processo de ensino-aprendizagem ou potencialidades desenvolvidas pelos estudantes. A partir dessa análise, intervir. Acreditamos que a competência leitora tem como aliado o ensino de gêneros como prática social, não tendo como fim o SAEPE, mas o ensino-aprendizagem pautado no poder transformador da educação. Exercício diário de cidadania vivenciado dentro e fora da sala de aula.

Digamos, como mencionado, na composição da matriz há tópicos que agrupam um conjunto de habilidades, indicadas pelos descritores, que possuem afinidades entre si. Os tópicos são: práticas de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relações entre textos; coesão e coerência; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.


4.3. Estudo dos descritores que pertencem ao domínio “Estratégias de Leitura”

Os descritores, pertencentes ao domínio estratégias de leitura, são agrupados em quatro competências: localização de informação; Identificação de tema; realização de inferência e identificação do gênero, função e destinatário de um texto. Nossa análise tem uma grande importância por dialogar com o que diz um dos documentos norteadores da prática docente:

A concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a língua materna no Ensino Fundamental é a de que a linguagem é uma forma de interação entre os falantes. Consequentemente, o texto deve ser o foco do ensino da língua, uma vez que as interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem, se materializam na forma de textos de diferentes gêneros (PERNAMBUCO, 2015).


s u m á r i o





São muitos os gêneros considerados nessa etapa de escolarização que viabilizam o processo ensino-aprendizagem. Por isso a importância do diálogo entre competência leitora e ensino de gêneros textuais. Tomaremos como pressuposto os textos contidos no SAEPE.


Atentemos na observação dos descritores D12 e D13 que apresentam habilidades referentes à competência de identificação do gênero, função e destinatário de um texto.



A competência de identificar gênero, função ou destinatário de um texto envolve habilidades cujo desenvolvimento permite ao leitor uma participação mais ativa em situações sociais diversas, nas quais o texto escrito é utilizado com funções comunicativas reais. Essas habilidades vão desde a identificação da finalidade com que um texto foi produzido até a percepção de a quem ele se dirige. O nível de complexidade que esta competência pode apresentar dependerá da familiaridade do leitor com o gênero textual; portanto, **quanto mais amplo for o repertório de gêneros de que o estudante dispuser, maiores suas possibilidades de perceber a finalidade dos textos que lê.** É importante destacar que o repertório de gêneros textuais se amplia à medida que os estudantes têm possibilidades de participar de situações variadas, nas quais a leitura e a escrita tenham funções reais e atendam a propósitos comunicativos concretos (PERNAMBUCO, 2014, grifo nosso).

Acreditamos que o desenvolvimento da competência leitora através dos gêneros possibilita a compreensão de que eles existem também fora dos muros da escola e possuem suas funções sociais, vinculados ao cotidiano, frutos das interações sociais. Assim, a partir da observação e aplicação dos descritores D12 e D13, podemos analisar a classificação e função dos gêneros.

O SAEPE acentua que é necessário que os estudantes conheçam o número máximo de gêneros, isso vai de encontro com os ERG, teoria adotada em nossa pesquisa, visto que ter um repertório vasto de gênero não é garantia para identificação de sua função, pois os




s u m á r i o

gêneros são infinitos e mutáveis. Por isso o ensino de gênero não deve ser pautado na classificação, tão somente, mas no reconhecimento de suas funcionalidades, como: quais os interlocutores do texto, qual o propósito, em que suporte ele é veiculado. Todas essas informações são importantes na compreensão do gênero. Compreendendo-o como uma atividade social dotada de significados, exigindo, assim, um ensino dinâmico atrelado a práticas sociais.

Vejamos a representação dos dois descritores D12 e D13, respectivamente, nas figuras 2 e 3:

Figura 2²⁸ - Item referente ao descritor D12 do SAEPE/LP

Leia o texto abaixo.



##) (P090571EX) Esse texto é

- A) um anúncio.
- B) um cartaz.
- C) uma anedota.
- D) uma charge.

Este item avalia a habilidade de identificar o gênero do texto (D12). Sendo o gabarito a letra D e o estudante acertando-o, revela que conhece o gênero charge a partir de suas características. O suporte que está vinculado, normalmente, é o livro didático. Sentimos

28 Disponível em: < <http://www.saepe.caeduffj.net/wp-content/uploads/2016/05/SAEPE-PP-L-P-9EF-WEB.pdf> > Acessado em: 13 de junho de 2015



a necessidade de instigar a percepção das marcas desse gênero, como: a linguagem crítica relativa a uma situação do cotidiano, mesclando na observação de uma linguagem verbal e não verbal. Óbvio que a utilização do suporte original, revista e jornal, possibilita um olhar mais amplo do aluno.

Tratando-se do item aplicado, podemos afirmar que os estudantes associam o texto ao contexto, chegando, assim, ao gabarito. Quanto às outras proposições o anúncio (associando à páscoa e ao contexto comunicativo publicitário), o cartaz (associando à temática da dengue e à discussão em seu suporte usual) e a anedota (o tom irônico, parte do construto deste gênero), esses foram os possíveis caminhos percorridos.

Não nos esqueçamos de que “(...) em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções (Marcuschi, 2010, p.22)”. Então mesmo sendo a habilidade exigida no D12, a classificação do gênero, podemos por intermédio de sua função, caracterizá-lo. Aqui neste item, retirado do SAEPE, não o caracterizar equivale a uma punição, ou seja, tal habilidade é apresentada como insatisfatória. Porém, em sala de aula, no contexto social, faz-se necessário classificar o gênero? Acreditamos que não, pois à medida que o aluno vivencia o gênero ele o compreende sua funcionalidade e interage com a sociedade em intermédio dele. A classificação é inerente à função e se assim não o for não atrapalha a inserção social.

Na aplicabilidade da pesquisa, os alunos apresentaram maior interesse na resolução dos gêneros multimodais, segundo os mesmos, por conter imagens facilita a compreensão. O caminho percorrido para classificar o gênero, foi priorizar a função, mesmo não sendo este o comando, e conseqüentemente levando em consideração o contexto social, pois esta temática é bastante comum para estes alunos. Este item, de maneira implícita, dialogou com várias habilidades: inferir, identificar a temática, identificar interlocutores dentre outras.

s u m á r i o



Agora vejamos a figura 3 que apresenta um item que aborda o D13 (função do gênero):

Figura 3²⁹ - Item referente ao descritor D13 do SAEPE/LP

Leia o texto abaixo.

Torquato Cândido Portinari (1903 – 1962)

Foi um dos maiores pintores brasileiros. Nasceu na cidade de Brodósqui, interior do Estado de São Paulo. Pintou obras de todos os gêneros, desde retratos cheios de refinamento e espiritualidade até murais sobre temas históricos e sociais. Retrata com perfeição a problemática da pobreza, o drama dos marginalizados e dos abandonados pela miséria. Além de várias ilustrações para obras de escritores nacionais, pintou murais para o Ministério da Educação e Saúde, no Rio de Janeiro, e o monumento Rodoviário da Via Dutra. É considerado o maior pintor brasileiro.

Rio Grande do Sul: Edelbra, v. 4, p. 69. (P091036ES_SUP)

(P091037ES) Esse texto foi escrito para


- A) abordar os aspectos artísticos de Cândido Portinari.
- B) descrever os lugares pintados por Portinari.
- C) opinar sobre a vida problemática de Cândido Portinari.
- D) refletir sobre a crítica social feita por Portinari.

Temos na figura 3 um item que avalia a habilidade de identificar a função de textos de diferentes gêneros. Os estudantes precisam conhecer uma diversidade de gêneros que os auxiliará na identificação da função do gênero, visto que a familiaridade com gêneros distintos remete a uma análise mais profunda com questionamentos a cerca do gênero apresentado, a quem se destina, circula em que esfera social, temática central. Assim, induz o estudante a identificar no gabarito, a letra A.

Na resolução do item um dos alunos mencionou “eu não sabia que uma biografia poderia falar somente sobre obras”. Diante dessa fala, podemos deduzir que o aluno ao buscar compreender a função do gênero, inconscientemente classificou-o e quando buscamos entender o que o tinha levado a esta definição, ele mencionou o título como uma das pistas, visto que contém data de nascimento e morte.

São sinalizações desse tipo que nos leva a uma reflexão acerca do ensino de gêneros. Quando pautado na classificação do gênero, apenas, negligencia aspectos textuais importantes no


29 Disponível em: < <http://www.saepe.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/08/SAEPE-RP-LP-9EF-WEB.pdf> > Acessado em: 13 de junho de 2015



desenvolvimento socioeducacional do estudante. Acreditamos, portanto, na classificação atrelada à funcionalidade do gênero. Habilidades paralelas que se completam.

Os gêneros não devem ser usados como pretexto, mas compreendidos dentro do seu contexto de circulação e funcionalidade, para que os estudantes possam perceber que, através deles, podemos discutir situações e compreender as interações e ações sociais. Observemos o que diz Marcuschi (2010, p.20):

(...) os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.



Marcuschi ratifica o quão importante é a compreensão da funcionalidade do gênero, assim, reiteramos que a necessidade de realizar a análise conjunta desses descritores o D12 e o D13, pois mesmo sendo a funcionalidade o mais significativo, a classificação, mesmo não sendo fundamental para a compreensão do gênero, se faz necessária. Para este fim, desenvolvemos um item que foge aos parâmetros do SAEPE, que exige apenas uma habilidade, e elaboramos um que aborda uma análise a priori da funcionalidade e conseqüentemente classificação. Vejamos:

s u m á r i o




Figura 4 – Item elaborado




Leia o texto³⁰, considerando os aspectos verbais e não-verbais:

O texto caracterizado como gênero charge apresenta uma linguagem crítica relativa a uma situação do cotidiano, tendo como possibilidade de suporte original a revista e o jornal, meios de comunicação de grande circulação. A partir de uma leitura atenta, considerando os aspectos sociais do gênero, é possível identificar, nesta charge, a função de:

- comunicar ao interlocutor a importância da conjugação verbal.
- apresentar um tom poético típico do gênero charge.
- criticar uma realidade social referente ao descaso na educação.
- denunciar o vandalismo presente nas escolas brasileiras.


Item elaborado tendo como finalidade agregar habilidades distintas como classificar e identificar a função do gênero. Quando aplicado recebeu algumas críticas ou questionamentos como: “por que esta questão é grande?”; “essa eu tenho que ler até o desenho?”.

30 Disponível em: < <http://tecendodiscurso.blogspot.com.br/2012/02/como-educacao-e-conjugada-no-brasil.html> > Acessado em: 13 de junho de 2016



Esses questionamentos foram importantes para apontar possíveis caminhos de compreensão leitora dos alunos. Apesar de exigir dele a identificação da função, ficou clara a nomeação do gênero a partir da construção do comando, dando possíveis subsídios para resolução do item.

As razões pela qual o número de acerto tenha sido bem significativo, em média 86%, parte da nossa inferência de que a liberdade que o aluno teve de utilizar os mais diversos conhecimentos, como enciclopédico e interacional, viabilizou a construção de sentidos. Já que "(...) um texto não é dado apenas pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre **locutor – co(n)texto – interlocutor**" (CAVALCANTE, 2013, p. 20 grifo nosso).




O aluno ao identificar o gabarito (C) apresentou uma sensibilidade na construção de sentidos, articulando as diversas habilidades exigidas, mesmo as implícitas como: temática, processo de interlocução, inferências dentre outras.

Sentimos uma grande necessidade de dialogar com outras pesquisas que abordem a mesma temática, porém, dentro de nosso conhecimento, são poucas as abordagens no tocante ao estudo de avaliações de grande escala. Não encontramos pesquisas que tratassem especificamente do SAEPE, mas do SAEB e ENEM, encontramos uma análise de Beth Marcuschi (2006) que muito pode colaborar com nossas perspectivas de análise das propostas do SAEB (torna-se relevante, visto que o SAEPE é formulado a partir das concepções do SAEB, tendo praticamente a mesma Matriz de Referência).


Beth Marcuschi (2006, p.61) em sua pesquisa intitulada "O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de LP para o Ensino Médio" faz uma crítica severa ao SAEB por não contemplar a produção textual e ressalta: "Dado que produzir e compreender textos são aspectos interligados no uso da língua, a avaliação integrada dessas






duas atividades permitiria uma caracterização mais completa do ensino e da aprendizagem”. Segundo Marcuschi, o resultado do SAEB não passa de uma mínima abordagem das habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes, não permitindo intervenções reais frente à realidade do ensino-aprendizagem de LP.

Outra importante observação retirada desse estudo é a de que “o currículo avaliado sempre terá dimensões mais restritas, se comparado ao currículo trabalhado, ou seja, as avaliações promovidas pelos sistemas estão aquém do universo de competências efetivamente ensinadas e aprendidas” (Marcuschi, 2006, p. 62). Essa afirmação ratifica nossa crítica de que o ensino de leitura deve abranger aspectos sociais que promovam a compreensão leitora como processo, dotado de significados. E não uma abordagem em sala de aula atrelada apenas aos objetivos da avaliação externa descritos na Matriz de Referência que impossibilita o desenvolvimento de outras habilidades e competências.




5. UM OLHAR SOBRE O TRABALHO COM GÊNERO COMO AÇÃO SOCIAL

Compreendemos também, que os alunos precisam encontrar significados nas práticas pedagógicas a eles propostas. Os textos devem ser escolhidos de acordo com as necessidades, situações retóricas, não os limitando ao conhecimento de novos gêneros, acentuando, assim, a não exclusão daqueles que advém de uma comunidade menos letrada. Isso justifica nosso estudo baseado também na compreensão dos letramentos, visto que é de extrema importância desenvolver habilidades de leitura, considerando as variadas leituras desenvolvidas, ao longo da vida, pelo aluno. Kleiman (2006) foi um nome forte, dentre outros, em nossa pesquisa, viabilizando um olhar atento às particularidades e eficácia dos letramentos.




Na discussão após a descrição dos gêneros indagamos aos estudantes se eles se consideram bons leitores e suas justificativas. Um percentual de 74% dos alunos afirmou ser bons leitores, enquanto 26% disseram que não.



As justificativas destes alunos frente ao questionamento foram as mais diversas, porém boa parte delas estava ligada a quantidade de textos lidos e não de textos compreendidos. Alguns mencionaram “assisto muitos filmes legendados, então leio muito”, “vivo no *whatsapp*, impossível não ler” e ainda “são muitos os textos lidos na escola, por isso leio bastante”. Diante do exposto, os estudantes, concebem a boa prática leitora como a quantidade de textos lidos. Já os que disseram não ser bons leitores não dialogaram com a ideia de quantidade e sim de compreensão leitora, “detesto ler, porque não entendo”, “só leio se eu for obrigado pela professora, pois para entender o texto preciso ler 10 vezes”, “quando o texto é grande eu tenho dificuldade”, “leio, mas não entendo nada”.

Trazer para o ambiente escolar uma diversidade de gêneros textuais em que apresentem possibilidades de interação é promover o desenvolvimento sociocultural dos alunos, levando em conta a funcionalidade do gênero, o suporte que ele está inserido, os interlocutores, além do seu propósito comunicativo, pois “nossos pensamentos e interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais” (DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013, p. 19). . E essas ações sociais se modificam juntamente com a sociedade, exigindo novos gêneros ou modificando os já existentes.



s u m á r i o


6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa pesquisa, fomos respondendo a alguns questionamentos que nos ajudaram na compreensão de nossa problemática, pois nos impulsionaram a uma investigação teórica e prática que nos deram subsídios para compreender qual o lugar do gênero nas aulas de LP na perspectiva social quando o eixo de leitura é evidenciado.

Detectamos que as práticas escolares do ensino de gêneros não se aproximam das práticas sociais, que tornam o ensino-aprendizagem uma atividade significativa. Diante dessa lacuna, vimos o quão é necessário o diálogo entre o planejamento pedagógico e a realidade do aluno, evidenciando um ensino de LP que considere os mais diversos gêneros, atendendo até mesmo às exigências do avanço tecnológico. Além disso, pudemos compreender que o caminho percorrido pela escola, campo de pesquisa, no ensino de gênero em sala de aula, “quando abordado”, se pauta, unicamente, pela dimensão de sua forma, restringindo o conhecimento do aluno à classificação.


Não é a classificação do gênero que irá garantir um acréscimo na diversidade de gênero compreendida pelo aluno, pois os gêneros mudam a toda hora, adaptam-se aos contextos diários, resultam da necessidade dos agentes e, conseqüentemente, de sua função. Fica evidente que para contribuirmos, efetivamente, com o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, a partir do estudo de gêneros, dos alunos, precisamos possibilitar a inclusão social dos estudantes que, fora do contexto escolar, não se deparam com determinados gêneros que circulam na sociedade, compreendendo sua função e não, apenas, sua classificação.

Ao refletir sobre gêneros textuais, verificamos que trabalhar gênero desassociado ao suporte configura uma ingenuidade no estudo de gênero, pois propiciar ao estudante o contato com o suporte e conseqüentemente com o gênero materializado em textos, no seu contexto de circulação, acentua a inclusão social, proposta dos estudos



retóricos de gêneros. Assim, ratificamos, que mesmo os ERG não defendendo o ensino explícito de gêneros, nós conseguimos a partir das abordagens teóricas de Bazerman (1994, 2005, 2011), Miller (2009) e Devitt (2004, 2009), justificar o uso dessa teoria em nossa pesquisa, pois acreditamos que estudar gênero na perspectiva social é ativar o construto social, não é modismo, mas necessidade humana.

Levantamos, portanto, uma inquietação frente a essa realidade, aqui descrita. A verdadeira função da avaliação, seja ela interna ou externa, deve resultar num processo avaliativo dotado de intervenções que geram aprendizagem. Avaliar por avaliar não é justificável, pois até mesmo os números apresentados pelo SAEPE não abrangem a realidade do ensino desenvolvido em sala de aula, visto a incoerência do que é cobrado e do que é vivenciado pelos estudantes.




Não há dúvidas de que poderíamos ter ido mais longe, o nosso estudo poderia ter abordado outros aspectos no tocante ao ensino-aprendizagem de leitura a partir de gêneros textuais. Porém a necessidade de delimitar a pesquisa, direciona-nos a este fim que tem uma característica de construto para estudos futuros que possam exigir, das pesquisas acadêmicas voltadas para gênero, um olhar mais atento aos gêneros que serão lidos e compreendidos e não, necessariamente, produzidos. Logo, a incompletude que nos cerca e inquieta é a mesma que nos impulsiona ao recomeço.

REFERÊNCIAS

BAWARSHI, ANIS S/ REIFF, MARY JO. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra... [et al.]. -1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994.



s u m á r i o

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Org. Â. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. Revisão técnica VIEIRA, A. N. et al. São Paulo: Cortez, 2011a.

BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. Org. Â. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011b.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais** / Charles Bazerman, Carolyn Miller; orgs. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffnagel; tradução Benedito Gomes Bezerra, Fabiele Stockmans De Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiliadora Bezerra, Joice Armani Galli. – 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011c.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **BNCC**. 2ª versão http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/10122/vers%C3%A3o2_bccc.pdf. 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BEZERRA, B. G. **Fórum Linguístico, Florianópolis**, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012 <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p247>

BEZERRA Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2005, p. 37-46.

BEZERRA, M.A. & REINALDO, M. A. Gêneros textuais como prática social e seu ensino, In: REINALDO, M. A; MARCUSCHI, B; DIONÍSIO, A. (Orgs.) **Gêneros textuais**: práticas de pesquisa e práticas de ensino, Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

DEVITT, A. J. **Writing genres**. Sourthen Illinois University Press, 2004

GERALDI. (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita. 6. Reimp. Campinas. Mercado das Letras, 2003.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, RS, n. 53, 1-25, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, B. O que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio, In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs.) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa: DLCV, 2003.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-36.

MILLER, C. R. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Org. A. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rhetoric London**: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984).

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: Língua Portuguesa. Recife: SE, 2009.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **SAEPE**. Juiz de Fora, UFJF, CAEd, 2013.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **SAEPE**. Juiz de Fora, UFJF, CAEd, 2014.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **SAEPE**. Juiz de Fora, UFJF, CAEd, 2015.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa. Recife: SE, 2012.

STREET, BRIAN. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V. Street ; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

SOARES, M. B. **Letramento** – Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEAL/ Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**, Porto Alegre, Artmed, 1998.

VASCONCELOS, Leila Janot de; DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013.



Parte

2

PRÁTICAS DE ENSINO
E DE PESQUISA
NA GRADUAÇÃO
EM LETRAS



7

Andrêza Maria Ferreira

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA MULHER POLÍTICA NO TWITTER

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94265.7

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo focaliza o tema da identidade na rede social Twitter, mais precisamente, as identidades de mulheres ocupantes de cargos políticos na rede social citada. A questão da identidade em um contexto pós-moderno é um tema que vem despertando o interesse de vários pesquisadores (MOITA LOPES, 2003; STUART HALL, 2011), gerando inúmeras perspectivas de investigação. Diante das inúmeras concepções em que a identidade tem sido estudada, tem se buscado relacioná-la aos processos de globalização. Com o advento das novas tecnologias e com a utilização cada vez mais frequente de mídias digitais, o tema nos causa uma inquietação, nos levando a refletir quanto aos recursos linguísticos que são utilizados no processo de interação social.

É notória a participação cada vez mais abrangente de questões relacionadas à política no ciberespaço, formas tradicionais como a panfletagem, comícios, propagandas eleitorais obrigatórias não foram apagadas, entretanto, não podemos deixar de perceber a virtualização nos processos de campanhas eleitorais, e as diversas manifestações identitárias ocorridas nesses espaços.

A figura feminina vem conquistando cada vez mais espaços, e desenvolvendo atividades antes restritas apenas ao gênero masculino. Por vezes foi negado às mulheres o direito de atuarem e de participarem de forma ativa em atividades sociais e políticas. As atividades ditas femininas eram restritas apenas aos afazeres domésticos e aos cuidados para com os filhos e o companheiro.

A partir disso, podemos compreender que essas questões relacionadas à exclusão social da mulher, além de históricas, também são construídas através da linguagem. Mediante essas questões, a nossa pesquisa se propõe a analisar a identidade de mulheres políticas que se autodeclararam feministas e militantes em espaços virtuais.

s u m á r i o



A escolha por colocar em evidência questões relacionada à construção de identidade da mulher ocupante de cargo político no Twitter se inicia através de um contexto histórico social. Ao longo dos anos, as mulheres veem lutando para conquistar um maior espaço na sociedade em que vivemos. É notório que muitas conquistas já foram concretizadas, como é o caso do direito ao voto, antes exclusivo para os homens (PEREIRA, CAJADO e DORNELLES, 2014). Entretanto, questões relacionadas à participação feminina na política ainda são subjugadas pela sociedade.

A rede social twitter, plataforma que aqui será usada como recurso para nossa análise, foi criada no ano de 2006 pela empresa Obvious e possui atualmente uma média de 326 milhões de usuários cadastrados, e está entre as dez redes sociais mais utilizadas no mundo³¹. Por intermédio do acesso a esta rede, é possível que os usuários comentem e interajam sobre os mais diferentes acontecimentos de forma instantânea, além de permitir a participação destes em debates individuais ou em grupos, através de comentários entre si nessa plataforma. A partir dessas aplicações, tornou-se notória a utilização dessa ferramenta em campanhas políticas, pela flexibilidade disposta para com os diálogos, entre o próprio candidato ou partido com os eleitores.

Para este estudo, foram selecionadas seis mulheres ocupantes de cargos políticos para análise de seus perfis, dessas, quatro foram eleitas deputadas federais e duas estaduais, todas fizeram parte da campanha “meu voto será feminista” das eleições 2018. A campanha é uma ação realizada pelo movimento Partida Feminista (Movimento criado em 2015, por um grupo de mulheres ativistas que buscam possibilidade de se iniciar um partido feminino brasileiro), visando o apoio financeiro para a supressão dos gastos comunicacionais das

31 Disponível em: <http://www.teoriadigital.com.br/marketing-digital/brasil-os-numeros-do-relatorio-digital-in-2019/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

s u m á r i o





campanhas políticas de feministas, com o intuito de promover uma maior representatividade política da mulher nas eleições de 2018. Restringimos a nossa pesquisa para um único partido político, nesse caso o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), por ser atualmente o único com paridade de gênero na bancada da Câmara dos Deputados.

Para refletirmos e analisarmos acerca da construção identitária dessas mulheres, selecionamos postagens da atuação linguístico-discursiva das candidatas nos seus perfis públicos da rede social Twitter, analisamos postagens realizadas entre o mês de setembro de 2018, período que antecede a vitória destas nas urnas, e maio de 2019, período este que sucede a posse do mandato das deputadas eleitas.


A análise crítica do discurso (ACD) se apresenta de forma pertinente para a condução desta pesquisa, pois o caráter crítico e social adotado por esta teoria condiz coerentemente como base para as reflexões que buscamos propor durante este estudo, voltado às práticas sociais/discursivas no âmbito digital. Para além disso, a ACD apresenta uma abordagem ideológica com dinamicidade ao tratar aspectos relacionados à constituição do sujeito e do seu discurso. Isso se deve ao fato de que a ACD é uma teoria que propõe uma abordagem de caráter heterogêneo, com perspectivas voltadas à linguagem enquanto construto social, instável e aberta, na qual, não se desprezam os atores e as práticas sociais. Segundo Resende e Ramalho (2011, p. 19),

Essa heterogeneidade de abordagens – essa abertura para a diferença – é o que impulsiona a ADC para um aperfeiçoamento constante. Uma vez que as diferentes abordagens não estão fechadas para diálogo, e que em pesquisas situadas é possível lançar mão e conceitos e categorias oriundos de diversas perspectivas, a possibilidade de criatividade nos desenhos de pesquisa é grande.

Entendemos assim que a teoria crítica do discurso se mostra relevante ao nos direcionarmos para uma perspectiva analítica e de caráter mutável, visto que os resultados aqui obtidos não se apresentam

sumário





como únicos nem conclusivos, mas sim como propensos a novos olhares e percepções diante de tais práticas sociais.


Seguindo os pressupostos da ACD, tomamos como base a análise de alguns aspectos textuais e discursivos relevantes a nossa pesquisa, como o léxico, as estratégias modalizadoras e avaliativas utilizadas, e os pressupostos abordados para a constituição das identidades sociais dessas mulheres, mulheres estas eleitas deputadas nas eleições de 2018, nos detendo aos posicionamentos declarados, aderidos ou censurados, em discursos proferidos, através de postagens na rede social Twitter.


2. DISCURSO E PODER



Iniciamos nossa trajetória conceitual, detendo-nos de forma atenta, ao discurso. Ao lançarmos um olhar acerca deste conceito, nos apoiamos em postulados traçados pela ACD, teoria está que apresenta características interdisciplinares, voltadas para o estudo da linguagem em contextos sociais, políticos e culturais, relacionados ao poder e à justiça. Assim, tomamos como base a ACD, por compreendermos o discurso como parte da prática social. Neste sentido, concordamos com Fairclough (2001), quando o autor explica que o termo discurso propõe uma reflexão acerca da linguagem enquanto prática social, e não mais como mero exercício individual, o autor encaminha a noção de discurso como maneira de agir e representar-se perante o mundo e perante os outros.


No contexto desta pesquisa, o nosso intuito é o de investigar como são construídas as identidades dos sujeitos sociais através de estruturas discursivas, estruturas estas que se moldam e que permanecem em constante movimentação. No âmbito da nossa






investigação, percebemos que os movimentos sofridos pela língua se tornam perceptíveis através dos meios de comunicação, cada vez mais tecnológicos, a uma exigência de adequação aos usuários, e essa exigência está ligada à rapidez no processo interacional e às intenções comunicativas propostas por cada um.

Concordamos com Van Dijk (2008), quando o autor aponta as relações existentes entre a noção de discurso e poder. A relação situa-se perante a definição de poder enquanto controle social, ou seja, o controle que grupos dominadores exercem sobre outros grupos, tendo em vista que, o discurso controla a mente e a mente exerce controle sobre as ações. Quando esta ação se estabelece por meio de atos comunicativos, entende-se que na verdade a manipulação está acontecendo por meio do controle de discursos alheios.




Segundo Van Dijk (2008), uma especificidade do processo de manipulação é a manifestação de crenças por meio do subtendido, ou seja, sem afirmações explicitadas, com menores chances de serem questionadas. Notoriamente, isso ocorre para que não se abra espaço para indagações em relação aos seguimentos de práticas dominadoras.

Ainda de acordo com Van Dijk (2008), o discurso controlado não está relacionado apenas à prática social, mas também à manipulação das mentes daqueles que estão sendo controlados. Isso ocorre no momento em que o discurso dominante estabelece uma relação de compatibilidade e/ou consenso com o discurso de outros e passa a influenciar direta ou indiretamente as ações que serão realizadas. A esse respeito, Resende e Ramalho (2011, p. 13), salientam que o uso da linguagem se manifesta como elemento essencial para afirmações hegemônicas, ao declararem que “a linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas.”




sumário



Diante de tal afirmação, torna-se pertinente destacar que, nas relações de poder, aspectos como a inconstância são notoriamente assumidos. Cabe mencionar, que é no processo de produção, reprodução e contestação no discurso em que se instaura a hegemonia. Para tanto, é seguindo tais argumentos apoiados na ACD, que entendemos a pertinência em explicitar tais mecanismos de poder, com o intuito de suprimir suas manifestações nas práticas sociais e, portanto, apresentar subsídios para que haja reivindicação quanto à possibilidade de mudança no âmbito social.

3. A NOÇÃO DE IDEOLOGIA



O conceito de ideologia abrange múltiplas nuances, e porque não dizer, ambiguidades. Não é de hoje, que tenta se chegar a um consenso a respeito do que venha a ser ideologia, ao longo do tempo, vem se buscando apresentar a este termo uma única conotação, entretanto, o que se conseguiu até o momento foi uma gama de significados e concepções que, por vezes, divergem.

De acordo com Chauí (2008), o termo ideologia teve sua primeira aparição na obra Elementos de Ideologia do autor Destutt de Tracy, publicado em 1801, logo após a Revolução Francesa. A intenção de Tracy era criar uma ciência das ideias voltada para os fenômenos naturais, na qual se manifestava a relação entre o corpo humano e o meio ambiente. Segundo a autora, a ideologia está direcionada para o campo social, histórico e político, tendo como intuito mascarar a realidade, para que mediante tal ocultação da mesma, haja a afirmação de “exploração econômica”, “desigualdade social” e “dominação política”.

Ainda de acordo com o que venha a ser a conotação mais adequada à expressão ideologia, Thompson (2011), ao tratar sobre o conceito, volta o seu olhar à concepção traçada por Karl Marx, na



qual a expressão ideologia era sinônimo de negatividade. Entretanto, o autor enfatiza “[...] estou mantendo, de uma forma modificada, apenas um critério de negatividade, como uma característica, definidora de ideologia [...]” (p.76)


Bakhtin (2006) apresenta novos aspectos à conceituação de ideologia. O autor se distancia e contesta a noção de ideologia enquanto mecanicista. Conforme sua percepção, a ideologia não deveria ser apresentada como permanente e estável, mas, sim, a partir de um caráter concreto e dialético. Diferentemente de Thompson (2011), que propunha a noção de ideologia enquanto ocultamento da realidade, a visão bakhtiniana irá compreendê-la partindo da reconstrução do conceito de ideologia cotidiana e ideologia oficial. A ideologia cotidiana se constitui através de momentos casuais, em situações de geração e reprodução de vida. Já a ideologia oficial é parcialmente dominante na tentativa de tornar única a concepção de ideologia. Enquanto os ideais de Thompson (2011) estão ligados à ideologia como aspecto de caráter dominante, Bakhtin (2006) irá percebê-la como uma tomada de posicionamento.

Segundo Bakhtin, tudo que remete a ideologia é construído de significados, uma mesma palavra ou oração pode carregar em si diferentes efeitos de sentidos, tendo em vista que cada sujeito irá refletir sobre o signo mediante sua carga histórica, social e ideológica. Nesse sentido, o autor afirma que, “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2006, p. 25).

Uma vez que, entendemos as práticas discursivas como colaboradoras para a perpetuação da ideologia dominante e ao compreendermos a ideologia como forma de ação na construção dos atores sociais, cabe agora darmos seguimento à delimitação das categorias analíticas. Torna-se pertinente à nossa pesquisa compreendermos


s u m á r i o





quais as estratégias linguísticas utilizadas na formação identitária das atrizes sociais que serão analisadas. Portanto, é sobre os significados do discurso que discutiremos a partir do próximo tópico.


4. SIGNIFICADOS DO DISCURSO: FORMAS DE AGIR, REPRESENTAR E IDENTIFICAR




A abordagem da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) proposta por Michel Halliday serve como base para os postulados linguísticos da Análise Crítica do Discurso (ACD). A LSF se direciona para o estudo da relação entre língua e os aspectos sociais que envolvem o contexto, no qual o enunciador se encontra, consideram, portanto, que a análise linguística textual deve ser construída a partir das relações sociais que o envolvem no momento de interação. A linguagem é considerada um sistema aberto, passível de inúmeras mudanças orientadas socialmente (RESENDE, 2005). Assim, ao considerar o caráter aberto e dialético dos textos a LSF aproxima o seu diálogo ao da ACD, tendo em vista que ambas apresentam a mesma concepção de linguagem, enquanto construto social.

Halliday (1985) compreende que tanto as funções da linguagem como a organização do sistema linguístico compõem traços da linguagem humana, assim, torna-se necessário através dos sistemas internos da língua lançar-se ao estudo das suas funções sociais. Dessa forma, segundo o autor é através do caráter multifuncional da linguagem que se apresentam três macrofunções, manifestadas simultaneamente nos textos, sendo estas as funções ideacional, interpessoal e textual.

A primeira macrofunção apresentada por Halliday é a **ideacional**, que está relacionada à representação dos aspectos de mundo,




os enunciados se referem a ações, eventos, estados da atividade humana, através de relações simbólicas. A segunda função é a **interpessoal**, responsável pelo estabelecimento de relações e papéis sociais, isto é, a língua como ação, ligada ao processo de interação social, e por fim, o autor considera a macrofunção **textual**, na qual organizamos e construímos os textos, em articulação com os aspectos semânticos, gramaticais e estruturais da língua (RESENDE e RAMALHO, 2011).



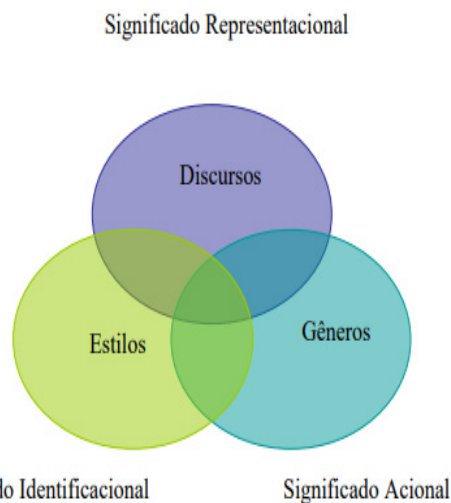
Fairclough (2003), ao se aproximar da LSF, realiza alterações em alguns pontos desta teoria. O autor divide a função interpessoal proposta por Halliday, em duas outras funções, são estas as funções identitária e relacional. Segundo Resende (2005), a divisão da função interpessoal se justifica pela pertinência do discurso na constituição, reprodução, contestação e reestruturação das identidades, concepções estas que não são consideradas pelas macrofunções de Halliday, tendo em vista que o autor marginaliza a função identitária considerando-a como inferior em relação à função interpessoal.

Fairclough (2003) compreende que o discurso, a partir das práticas sociais, se configura em três modos principais, como modo de agir (gêneros), de representar (discursos) e identificar (estilos), e cada um desses corresponde a um determinado significado. Dessa forma, o significado acional evidencia o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais, ao significado representacional compete a representação do mundo por meio dos textos, já o significado identificacional relaciona-se à construção discursiva de identidades. Cada elemento constitutivo dessa tríade internaliza os demais, estabelecendo uma relação dialética. O autor ainda ressalta que os três significados do discurso atuam de forma simultânea no enunciado como um todo, assim mantendo a multifuncionalidade proposta pela LSF. Esta representação do caráter dialético e simultâneo é representada por Resende e Ramalho (2011, p. 49), conforme reproduzimos a seguir:



s u m á r i o

Figura 1 - Relação dialética entre os significados do discurso




Fonte: (RESENDE & RAMALHO, 2011, p. 49).


Esses pressupostos são úteis a essa pesquisa que busca compreender como se constroem discursivamente as identidades de mulheres ocupantes de cargos políticos. À vista disso, salientamos que no processo de análise nos debruçaremos sobre o significado identificacional, tendo em vista que esse estabelece relação com os estilos que cada indivíduo utiliza para se construir, seu modo de falar, suas marcas discursivas. Desse modo, no próximo tópico desenvolveremos a apresentação de duas categorias analíticas relacionadas ao significado identificacional que subsidiaram a nossa investigação, a categoria da **modalidade** e a categoria da **avaliação**.

4.1 Categoria identificacional: modalidade

A categoria da modalidade, segundo Halliday (1985), está situada nos graus intermediários entre os polos negativos e positivos. Dessa forma, a modalidade diz respeito às probabilidades entre o “sim” e




o “não”, isto é, está relacionada ao que falante diz, as possibilidades ou obrigatoriedades de julgamento no momento desse dizer. Seguindo tais pressupostos, existem dois distintos tipos de possibilidades intermediárias, o primeiro diz respeito aos graus de probabilidade e o segundo aos graus de frequência. No primeiro tipo, estão inclusos vocábulos como, *possivelmente, certamente ou provavelmente*, já o segundo vem acompanhado por vocábulos que variam entre, *às vezes, normalmente ou sempre*. Para Resende (2005), a relevância em estudar a categoria da modalidade, centra-se na perspectiva de que a modalidade para o significado identificacional é compreendida segundo a relação entre a representação e o autor de um texto.



Halliday (1985, apud GOMES, 2013), ainda aponta para mais dois tipos de categorias de possibilidades intermediárias, sendo estas representantes dos graus de obrigatoriedade e graus de inclinação que se diversificam entre o *‘permitido’*, *‘esperado’*, *‘obrigado’* e *‘ansioso por’*, *‘determinado a’* e *‘desejoso de’*, respectivamente. Cabe ressaltar que o autor, ao apresentar os graus de inclinação e obrigatoriedade, não os classifica enquanto inclusos na categoria da modalidade, mas, sim, em uma nova categoria denominada por ele como modulação.

Fairclough (2003, apud GOMES, 2013), diferentemente do que propõe Halliday (1985), não considera a categoria da modulação, determinando apenas a existência de uma única categoria, a da modalidade. O analista do discurso compreende que a questão da modalidade está relacionada aos graus de comprometimento entre os sujeitos quando se direcionam para afirmações, perguntas, demandas ou ofertas no processo interacional. Ademais, compreende a modalidade partindo da perspectiva de dois eixos, o primeiro se refere à modalidade epistêmica que se relaciona ao comprometimento com a ‘verdade’, em trocas de conhecimento (afirmações e perguntas). O segundo eixo proposto é o da modalidade deontica relacionado ao comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade, em trocas de atividades (demandas e ofertas), (RESENDE, 2005). Dessa forma, o



s u m á r i o

autor inclui os polos positivos e negativos, distinguindo-se de Halliday que propôs a intermediação entre tais polos.


Fairclough (2003, apud GOMES, 2013), ao incluir as afirmações e negações absolutas considera uma nova modalidade, a categórica. Por fim, ainda propõe uma distinção entre os graus de afinidade ao apresentar as categorias objetiva e subjetiva. Na primeira categoria, os posicionamentos assumidos não são representados de forma explícita, diferentemente da segunda, em que ocorre a clareza do ponto de vista privilegiado pelo falante. Ademais, ainda com o intuito de investigar o significado identificacional do discurso, nos deteremos no próximo tópico a segunda categoria analítica desta pesquisa, a avaliação.

4.2 Categoria identificacional: avaliação

A avaliação é uma categoria moldada por estilos. Está diretamente relacionada ao processo de apreciação ou perspectiva do locutor, seja de forma explícita ou não, em relação aos aspectos do mundo, levando em consideração aspectos bons ou ruins, desejosos ou não Fairclough (2003 apud RESENDE E RAMALHO, 2011).

A categoria da avaliação pode ser dividida em três subgrupos, o primeiro se refere às afirmações avaliativas que podem ser realizadas no momento em que atribuímos um juízo de valor sobre algo, podendo ocorrer através de um verbo, um advérbio ou um sinal de exclamação.

O segundo grupo é o das afirmações afetivas que dizem respeito às afirmações com processos mentais afetivos explicitados pelo locutor. Para além disso, apresentam uma gradação em relação a maiores e menores graus de afinidade em relação ao que está sendo dito; verbos como amar, detestar, gostar apresentam uma maior recorrência nas avaliações de caráter afetivo.




Por fim, temos as presunções valorativas que correspondem ao que se está presumindo (implícito), em um texto. Para Resende (2005), o dito de um texto se encontra subsidiado pelo não dito, tornando necessário no decorrer do processo analítico lançar-se em um olhar para aquilo que está posto de forma presumida, relativamente transparente.

Buscamos através dessas reflexões, elucidar o aporte teórico-metodológico assumido nesta pesquisa. Cabe enfatizar que as categorias analíticas aqui discutidas serão retomadas adiante, especificamente, os fenômenos que englobam o processo de avaliação e modalidade, presentes no significado identificacional do discurso. Para mais, no tópico subsequente nos debruçaremos sobre algumas reflexões acerca da construção de identidades em um contexto pós-moderno. Compreendemos que assim como os discursos, as identidades são fenômenos constituídos ideologicamente.



5. CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS: O SUJEITO PÓS-MODERNO

A discussão sobre identidade tem se tornado um tema cada vez mais assíduo e despertado o interesse de muitos estudiosos (HALL, 2006; MOITA LOPES, 2003), os quais compreendem a construção identitária emergente em um contexto de transformações sociais, políticas e culturais. Para o sociólogo Hall (2006), as extensas discussões acerca da identidade, afirmam-se perante uma percepção de que identidades antes tidas como estáveis e lineares sofreram uma ruptura fomentada pelo advento da pós-modernidade. Dessa forma, enfatiza que “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio fazendo surgir novas identidades e fragmentando o sujeito moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” (HALL, 2006, p. 07).



s u m á r i o



O nosso intuito em discorrer a respeito das identidades sociais, se consagra em buscarmos investigar como se constitui a identidade de mulheres contemporâneas, ocupantes de cargos políticos em um espaço de atuação discursiva característico de um cenário moderno, o Twitter. No âmbito da nossa pesquisa, compreendemos a identidade como construída, sócio, histórico e culturalmente, através das práticas discursivas (MOITA LOPES, 2003). Isto é, não nos debruçamos apenas aos aspectos do texto em si, mas também para as questões sociais que envolvem a sua construção, o contexto interacional no qual o sujeito se faz presente no momento de sua manifestação discursiva.




Portanto, torna-se pertinente compreendermos a definição de identidade para que possamos compreender tais transformações. É preciso entender que o sujeito social assume diferentes construções de si, constituindo-se por inúmeras identidades, pelas quais desempenha múltiplos papéis sociais. A esse modo, as identidades sociais de classe, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão são efetuadas de forma simultânea pelas mesmas pessoas, por intermédio de práticas discursivas distintas ou não. Tendo em vista isso, os discursos que são analisados foram manifestados não apenas por uma mulher enquanto parlamentar, mas por uma mulher fragmentada e múltipla, que se encontra na condição de mãe ou filha, negra ou branca, feminista, militante, homo ou heterossexual.

6. LUGAR DE MULHER: A TRAJETÓRIA DA MULHER NA POLÍTICA

As mulheres vêm conquistando espaços e desempenhando cada vez mais funções antes restritas apenas ao gênero masculino. Atualmente, no Brasil as mulheres possuem o direito de atuarem em âmbitos políticos sejam municipais, estaduais ou federais, como integrantes


s u m á r i o






de cargos tanto nos poderes legislativos como executivos essas novas aberturas à inclusão feminina, emergiram a partir de um contexto de luta subsidiado por movimentos feministas, as pioneiras desses movimentos buscaram o reconhecimento de direitos democráticos femininos, para que assim as mulheres pudessem atuar de forma efetiva em processos políticos nacionais.

A sub-representação feminina em esferas políticas é uma problemática que vem sendo cada vez mais discutida em debates contemporâneos a respeito da democracia, Almeida; Lüchmann e Ribeiro (2012). Ainda nesse sentido, as autoras ressaltam que a participação feminina em instituições políticas afeta diretamente o desenvolvimento das “agendas temáticas decisórias” em que, comparado a atuação dos homens, as mulheres em instituições políticas direcionam-se a defesa das minorias, privilegiando as próprias mulheres, idosos, crianças, pessoas com deficiência, assim como abordam a problemática em torno da questão de gênero em diferentes áreas de políticas públicas.



Ao discutirmos a presença das mulheres em espaços públicos, é preciso termos em mente que a exclusão feminina em tais espaços emergiu mediante estereótipos construídos historicamente, nos quais para as mulheres restavam os espaços privados, tendo em vista suas características naturais de inferioridade (ALVES e PITANGUY, 2003), limitando-as aos afazeres domésticos, enquanto que aos homens eram direcionados cargos de prestígio público, valorizados socialmente, estabelecendo-os, diferentemente das mulheres, enquanto seres capazes de participarem ativamente em decisões políticas.

Como já dito anteriormente, o feminismo enquanto movimento social desempenhou um papel relevante no que diz respeito às lutas traçadas pela inserção da mulher em esferas públicas, assim como a sua valorização em âmbitos privados. As transformações sociais entre os séculos XVIII e XIX e as guerras mundiais representaram um importante recorte histórico no que diz respeito ao ingresso das mulheres no



s u m á r i o

mercado de trabalho, mais precisamente, no que se tornariam suas primeiras conquistas de cidadania.

Assim como, o direito de eleger e serem elegíveis e a liberação da pílula anticoncepcional foram conquistas que permitiram as mulheres uma maior liberdade de decisão tanto em contextos políticos como sexuais, por mais que ainda haja um tabu em torno da decisão das mulheres em optarem ou não pela maternidade. O casamento passou a ser uma escolha e não mais a única opção para estas que mediante tais conquistas se direcionaram aos âmbitos públicos, preocupando-se em desempenhar funções e conquistarem espaços para além do lar.

Dessa forma, compreendemos que questões relacionadas à exclusão social da mulher no âmbito político foram construídas historicamente. Apesar das conquistas no que concerne ao papel da mulher na sociedade brasileira, questões relacionadas à participação feminina na política ainda são subjugadas pela sociedade. O que nos chama a atenção é o fato de que mesmo as mulheres sendo maioria da população estas ainda são marginalizadas em âmbitos políticos, como foi indicado na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³², em 2017, o Brasil teve o pior resultado entre os países sul-americanos em relação à representatividade feminina parlamentar, ocupando o 152º lugar de um ranking de 190 países, o país apresentava um percentual de 10,5% na média global de presença feminina nas câmeras baixas ou parlamentos unicamerais.

sumário

32 SILVEIRA, Daniel. Em ranking de 190 países sobre presença feminina em parlamentos, Brasil ocupa a 152ª posição. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/em-ranking-de-190-paises-sobre-presenca-feminina-em-parlamentos-brasil-ocupa-a-152-posicao.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2019.

7. CONTEXTUALIZANDO: ESPAÇOS E ATORES SOCIAIS

Diante de um número cada vez mais expressivo de redes sociais, tornou-se necessário estabelecer um recorte metodológico para a seleção de um espaço que funcionaria como recurso para a obtenção de dados e para que fosse possível nos determos de forma assídua e produtiva à análise que aqui será realizada. Dessa forma, selecionamos a rede social Twitter como recurso para a nossa investigação. Ressaltamos que optamos por evidenciar o Twitter por entendermos que esse na atualidade é uma das mais representativas quando se trata da quantidade de usuários regulares, o que pode ser constatado através dos dados do relatório Digital in 2019, este relatório é responsável por apresentar dados atualizados, em todo o mundo, sobre temáticas digitais, produzido pela We Are Social em parceria com Hootsuite, revela que o Brasil é o país com o segundo maior número de usuários do Twitter, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, com um número superior a 27,7 mil de usuários regulares com contas ativas na rede. Para além disso, a rede social está entre as dez redes³³ sociais mais usadas no Brasil.

Ademais, o twitter funciona como um “diário online”, isto é, os seus usuários podem, corriqueiramente, estar relatando acontecimentos do dia-a-dia, eventos, refeições, comentando notícias ou divulgando marketings tanto publicitários quanto políticos, o que é possível devido ao seu caráter instantâneo que permite aos usuários comentarem e interagirem sobre os mais diversos acontecimentos, além de permitir a participação destes em debates individuais ou em grupos, através de comentários entre si nessa plataforma. O Twitter foi criado com o intuito de criar um serviço de trocas de mensagens através de SMS para um

33 Disponível em: <http://www.teoriadigital.com.br/marketing-digital/brasil-os-numeros-do-relatorio-digital-in-2019/>. Acesso em: 08 dez. 2019.



grupo de usuários, com o passar do tempo, o produto passou a ser desenvolvido e modificado, se tornando uma grande mídia social.


Salientamos que todos os perfis das atrizes sociais selecionados para esse estudo, tratam-se de figuras públicas. Assim, não se tornou necessário o processo de preservação da identidade desses sujeitos. Ressaltamos ainda que esta pesquisa é de cunho científico, logo, se busca contribuir de forma objetiva e reflexiva acerca da construção de identidades em práticas discursivas no espaço virtual. Inferimos, portanto, que os estudos aqui realizados não condizem a nenhuma forma de favorecimento/desfavorecimento, a coligações ou partidos políticos, os quais as parlamentares, responsáveis pelas publicações, são aliadas ou citam nos processos de construções discursivas.

Dito isto, consideramos pertinente fazermos uma breve descrição dos perfis das deputadas, evidenciando aspectos que se mostram relevantes para o desenvolvimento da nossa pesquisa, como, a idade, grupos sociais pertencentes, escolaridade, bem como a trajetória política e as pautas por estas defendidas. Desse modo, no tópico seguinte, nos deteremos a construção dos perfis das atrizes sociais selecionados para a constituição desse *corpus*.

SADORA PENNA - militante feminista, 27 anos, é formada em direito pela PUC-SP, durante a sua formação se especializou em casos de assédio contra as mulheres e atualmente exerce o cargo de deputada estadual em São Paulo, ao qual foi eleita com 58.838 votos pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Desde cedo, demonstrava o seu interesse por política, influenciada pelos seus pais militantes, entretanto, apenas quando iniciou a sua graduação na PUC-SP em 2009, é que esta se engajou de forma rotineira na política. Atualmente, adere pautas de cunho social voltadas para os direitos femininos, como o combate à cultura do estupro, violência contra as mulheres, divisão sexual do trabalho e a ocupação de mulheres em cargos públicos e políticos.


s u m á r i o





TALÍRIA PETRONE - 34 anos de idade, nasceu e cresceu na cidade de Niterói no Rio de Janeiro. Negra, feminista, militante e socialista, formou-se na área de Licenciatura em História na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (USRJ), atuou como vereadora na Câmara Municipal de Niterói, na qual foi eleita a mais bem votada da cidade, e no período de mais ou menos um ano de mandato, era a única vereadora mulher da Câmara Municipal. Sempre engajada em questões relacionadas às causas sociais, a luta feminista, LGBTQS e negra, nas eleições presidenciais de 2018, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), desde 2010, foi eleita Deputada Federal pelo estado do Rio de Janeiro, totalizando 107.317 votos, ocupando o posto de nona deputada mais bem votada do estado.

7.1 Análise e discussão dos dados



Neste tópico, analisamos os discursos proferidos pelas deputadas em seus perfis oficiais no Twitter. Procuramos desvelar como as parlamentares demonstram o seu comprometimento com o que está sendo enunciado, assim como a maneira que estas enunciatóricas avaliam aspectos de mundo através de seus discursos, desse modo nos detemos às categorias de avaliação e de modalidade do significado identificacional do discurso.

Iniciamos nossa discussão a partir de uma publicação da Deputada Federal Talíria Petrone.

s u m á r i o






Figura 2- Menino veste azul e menina veste rosa



Fonte: Twitter (2019)

Logo no início da postagem acima, observamos uma afirmação categórica (uma cor não define meninos e meninas). A enunciadora manifesta o seu posicionamento através de uma colocação negativa ao discurso de outrem, neste caso, o discurso proferido pela ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves que durante a sua cerimônia de posse no Rio de Janeiro, declarou que o Brasil estava iniciando uma “nova era” na qual meninos vestiriam a cor azul e as meninas a cor rosa³⁴. Notamos nesse trecho que a então deputada retoma o discurso da ministra para manifestar o seu descontentamento com as propostas lançadas pelo atual governo, mais especificadamente pela ministra da mulher, em relação a problemática sobre a questão de gênero que engloba o país.

A enunciadora através do seu discurso constrói a imagem de mulher politizada, conhecedora dos atuais movimentos que giram em torno e se mostram contrários às práticas estereotipadas pela sociedade, como a ideologia de gênero, a qual defende que todos os seres humanos nascem iguais e que são as construções históricas e

34 PAINS, Clarissa. 'Menino veste azul e menina veste rosa', diz Damare Alves em vídeo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damare-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 13 set. 2019.



culturais desenvolvidas no meio social que definem as diferenças entre o masculino e o feminino.

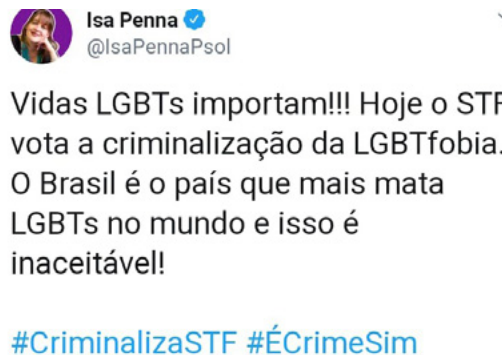
Na postagem ainda notamos o uso da palavra “piada”, (parece piada a declaração da ministra), trata-se de uma presunção valorativa. O termo “piada” em seu sentido literal, diz respeito a um gênero textual que apresenta uma conotação humorística cuja finalidade é levar o interlocutor ao riso. No tweet publicado pela deputada, a expressão é utilizada como um elemento avaliador implícito que revela como a parlamentar avalia negativamente e até mesmo com comicidade a declaração proferida pela ministra.

Identificamos afirmações avaliativas com conotações negativas (levam, no futuro, ao feminicídio, ao estupro, à violência doméstica/lamentável retrocesso), em ambas as afirmações, a construção histórica da mulher é retomada. A autora apresenta uma relação de causa e consequência a respeito dos principais atos de violência cometidos contra as mulheres, sendo os papéis atribuídos social e historicamente aos homens enquanto seres superiores e mulheres enquanto meras reprodutoras de filhos, frágeis, os responsáveis pelo comportamento violento, vivenciado por grupos femininos.

Vejamos outra mulher política, a deputada Estadual Isa Penna. Notamos a construção identitária da deputada enquanto mulher engajada em causas minoritárias, mais especificamente, nesta publicação, a questões relacionadas a grupos LGBTs.

s u m á r i o

Figura 3 - Criminalização da LGBTfobia



Fonte: Twitter (2019)

Identificamos na postagem acima uma afirmação categórica (vidas LGBTs importam). A partir de tal afirmação notamos a subjetividade da deputada que manifesta uma preocupação e um caráter empático com um grupo, por vezes, marginalizado pelo meio social. Esse tipo de afirmação também aparece no trecho em que a deputada expõe a Assembleia que será realizada pelo STF (Supremo Tribunal Federal), a qual se buscou a aprovação de penas para aqueles que cometerem algum tipo de crime de ódio contra a população LGBTs (Hoje o STF



vota a criminalização da LGBTfobia). Percebemos que através dessa afirmação a parlamentar se mostra enquanto ator social ativo, ciente de questões que envolvam causas sociais para grupos minoritários.

Ademais, foram observadas afirmações avaliativas com conotação negativa (o Brasil é o país que mais mata LGBTsno mundo/ isso é inaceitável). A partir de tais afirmações, a deputada não somente aponta para um dado, mas o ratifica através do advérbio de intensidade “mais”, isto é, o Brasil além de apresentar casos de homicídios contra a população LGBTs, é o país que mais apresenta tais índices de criminalidade. Ao apontar para tais índices, a enunciadora não se constrói, apenas, como sujeito politizado, consciente das demandas sociais, mas exprime um alerta para toda a sociedade.

Por fim, o ator social Isa Penna ratifica a sua avaliação negativa por meio da expressão “inaceitável” o que intensifica o modo pelo qual ela identifica tais aspectos de mundo, assim como demonstra a sua indignação mediante o atual contexto de violência vivenciado.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos sobre os aspectos que englobam a questão identitária da mulher, lançamos um olhar à abordagem crítica do discurso, tendo em vista que consideramos o caráter social e heterogêneo desta teoria basilar para o que foi proposto no decorrer de nossa pesquisa. Ainda nos lançamos à perspectiva do sujeito pós-moderno, compreendo por meio de tais embasamentos que o sujeito se encontra fragmentado, instável e passível de ressignificação.

Percebemos, através da nossa investigação, que as parlamentares contestam sentidos linguístico-discursivos originários historicamente, nos quais à mulher era designada posicionamentos inferiores e submissos, isto é, as mulheres deveriam limitar-se ao papel de dona

s u m á r i o



de casa, esposa, mãe, além disso mesmo desempenhando as mesmas funções estavam sujeitas a receberem salários inferiores aos dos homens. Todavia, esses discursos se encontram ressignificados, visto que a posição da mulher na sociedade atual já não é a mesma.

Em relação aos significados identificacionais do discurso, atentamos aos graus de comprometimento das enunciantoras com o que é dito. Para tanto, investigamos os fenômenos da modalidade e avaliação. Através da modalidade, analisamos os graus de afinidade das parlamentares com aquilo que estava sendo dito/postado. Identificamos que as deputadas estabelecem um alto grau de comprometimento e de identificação com os discursos proferidos. A partir do fenômeno da avaliação, identificamos que através das publicações as deputadas realizam muitas afirmações avaliativas tanto negativas quanto afirmativas, o que expressa o juízo de valor destas em relação a dados acontecimentos e situações vivenciadas, principalmente por grupos minoritários (negros, mulheres, LGBTs, idosos-aposentados).

Compreendemos através das análises que os discursos publicados pelas deputadas não extinguem suas ideologias políticas, isto é, os posicionamentos assumidos e rejeitados neste espaço, podem ser entendidos como estratégias políticas que visam a persuasão como meio de aproximação para com os interlocutores, que neste caso também são eleitores. Contudo, para além do caráter político, compreendemos que este espaço virtual também é marcado pela construção de múltiplas identidades e significados, visto que as construções enunciativas proferidas na rede social, apresentam relatos de vivências que tencionam a denúncia e a resistência a determinados papéis impostos socialmente. Essas perspectivas foram evidenciadas mediante os fenômenos identificacionais do discurso que nos propomos a investigar nesta pesquisa.

Em relação ao fenômeno da modalidade, notamos uma forte recorrência de modalidades categóricas, visto que as atrizes sociais exprimem de forma absoluta asserções e negações nos discursos

sumário

publicados. Notamos também que os posicionamentos manifestados pelas deputadas se revelam de forma explícita o que torna perceptível a reincidência da modalidade subjetiva nestas postagens.

Logo, esperamos, por intermédio das nossas análises, contribuir para uma melhor compreensão da relevância em compreender, além dos recursos linguísticos utilizados no momento interacional, o contexto social em que se perfazem determinadas ações linguísticas, assim como, a constituição das identidades sociais desses sujeitos. Ademais, evidenciamos que está pesquisa não se encontra acabada, sendo está temática passível a outras abordagens mais acentuadas, em investigações futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla; LUCHMANN, Lígia; RIBEIRO, Ednaldo. Associativismo e representação política feminina no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**. [online], n 8, 2012, p, 237-263.

ALVES, Branca M.; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e poder**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Traduzido de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

GOMES, Jaciara J. **Tudo junto e misturado**: violência, sexualidade e muito mais nos significados do funk pernambucano/ “é nos do Recife para o mundo”. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Traduzido de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A, 2006

MOITA LOPES, Luiz. P (org.). **Discursos de identidades**. Campinas, Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

PEREIRA, Amanda Camylla; CAJADO, Ane Ferrari Ramos; DRONELLES, Thiago. **Eleições no Brasil: uma história de 500 anos**. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2014.

RESENDE, Viviane de M.; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo. **Literatura de Cordel no contexto do novo capitalismo: O discurso sobre a infância nas ruas**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2005.

THOMPSON, Jonh. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

s u m á r i o



8

Marciana Leandro Paz

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma abordagem para além do ensino da gramática tradicional

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94265.8


1. INTRODUÇÃO

Até aproximadamente a década de 1950, o ensino no Brasil destinava-se às camadas privilegiadas da sociedade que já chegavam à escola com um razoável domínio da chamada norma padrão (SOARES, 1998). Dessa forma, a função do ensino da LP visava tão somente ao reconhecimento das regras deste dialeto, sendo a língua pensada a partir de um ponto de vista que geralmente caracteriza uma gramática do tipo normativa, cujo propósito é direcionar a fala das pessoas conforme esta norma, privilegiando o modo de falar e escrever de um grupo muito específico da sociedade. Além disso, era pensada dissociada de seu contexto social, em que, a princípio, seus aspectos formais eram o que determinavam a função dos seus elementos, vista muito mais como uma questão de estrutura do que de uso.

Atualmente, os entraves encontrados no âmbito pedagógico em relação ao ensino da Língua Portuguesa (LP) decorrem dessas circunstâncias históricas que a separavam do seu uso (ANTUNES, 2014), tornando-a excludente em alto grau em um contexto onde o ensino da GT deveria acontecer na perspectiva do texto, pois nenhuma gramática se constitui sozinha, ou isolada das atividades verbais (ANTUNES, 2014).

Tendo em vista tais questões, nesse trabalho de pesquisa recorreremos ao ensino da GT por uma perspectiva contextualizada, o que pressupõe a adoção de uma nova abordagem diferente da que vigorava e vigora na educação básica: referimo-nos à prática de análise linguística (PAL). Propomo-nos discuti-la no contexto da sala de aula e apresentar algumas propostas didáticas de como o seu ensino pode acontecer melhor, dialogando com as vozes de teóricos que discutem a mesma temática.

Partimos do pressuposto de que a PAL apresenta-nos uma concepção de língua enraizada e explicada no uso diário ou na situação




comunicativa em que se configura, proporcionando um ensino muito mais interessante e produtivo da GT, um ensino capaz de dar conta dos fenômenos e complexidade da LP. Como objetivo geral, as reflexões aqui expostas têm o propósito de contribuir para um ensino crítico e reflexivo da GT, priorizando uma concepção de língua enquanto objeto linguístico maleável, dinâmico e sujeito a mudanças.

Posto isso, acreditamos que esta pesquisa se faz pertinente em detrimento da prioridade dada em sala de aula a um padrão linguístico “ideal” - bastante cobrado em concursos públicos, entrevistas de emprego ou em espaços socialmente prestigiados -, o qual, por vezes, não tem sido abordado de forma a se fazer perceber a complexidade da língua em situações reais de uso. Mas, ao contrário, tem favorecido a exclusão das - ou contribuído para uma tentativa de apagamento das - manifestações linguísticas populares e ignorado/omitido os problemas que ainda afligem a nossa sociedade do que decorrem do preconceito linguístico de que é vítima uma ampla maioria de pessoas que não têm poder de influência nas decisões políticas, educacionais ou econômicas de nosso país.


Este estudo é de caráter descritivo e exploratório, nele utilizaremos o método de investigação qualitativo, pois é o que atende aos nossos propósitos quanto às discussões, interpretações e resultados a serem apresentados. Para a sua realização, focaremos em alguns aspectos da GT nos seus diferentes níveis. As propostas de atividades serão desenvolvidas com base em textos de gênero e tipologia textual distintos.

Nesta pesquisa, nos pautaremos em estudos críticos a partir do que discutem Soares (1998), Antunes (2014, 2007) e Furtado da Cunha e Tavares (2016), os quais discutem questões que tocam diretamente o ensino da LP no Brasil, se desfazendo das “ideias simplistas” (ANTUNES, 2014) que têm tomado conta das aulas de português nas escolas.




s u m á r i o





O trabalho de pesquisa em questão está dividido em três seções, estando assim estruturado: na primeira seção, discutimos as bases teóricas que fundamentam o nosso estudo; na segunda, apresentamos as propostas didáticas a partir da PAL; e, por fim, na última seção, concluímos o nosso texto retomando os objetivos e sintetizando os resultados que a pesquisa nos permitiu alcançar.


2. FORMALISMO E FUNCIONALISMO NO ENSINO DE LÍNGUA



Viver em sociedade é se permitir influenciar e ser influenciado uns pelos outros, seja nos costumes, no estilo de vida, ou no modo de vestir-se, com a língua não é diferente. Nessa rede de relações que constitui a sociedade, nenhuma língua consegue permanecer a mesma em sua totalidade, estando constantemente em processo de mudanças e transformações com o decorrer do tempo, provenientes de fatores externos, tais como fatores culturais, geográficos ou históricos, por exemplo. Segundo Antunes (2007, p. 16),

A língua é [...] parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes.

Nesse sentido, a língua caracteriza-se como um dos fatores/aspectos essenciais que rege a vida em sociedade, nos mantendo conectados com o meio social ao qual estamos inseridos e nos



sumário



constituindo enquanto sujeitos. Diante disso, falar de linguagem³⁵ significa falar de um mecanismo a serviço de uma dada sociedade de fala e dos usuários que a ela pertence. A língua enquanto instrumento de interação, depende de um contexto social para se efetivar, o seu funcionamento e existência são determinados pelo uso que dela fazemos no contexto sócio comunicativo em que falantes reais interagem (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 14). Embora faça parte do *sensu comum* emitir opiniões sobre a existência de uma língua abstrata e em função de si mesma.

É através da linguagem que realizamos uma troca recíproca de saberes, propósitos e informações que se constroem por intermédio de uma interação com o outro, cujos sujeitos dispõem de uma capacidade prévia de processar e inferir sobre o que o outro lhe tem a dizer e o que lhe interessa saber (ANTUNES, 2014, p. 20). Posto que, ninguém fala ou age senão movido pela existência de outros dizeres.

Embora estejamos pensando a língua ao seu modo de funcionamento na sociedade, vinculada e sujeita ao contexto sócio discursivo em que se procede à interação, esta, no entanto, nem sempre tem sido vista de tal forma. Em conformidade com Soares (1998, p. 55), nas décadas de 50 e 60, a concepção de língua que informava o trabalho pedagógico em torno da Língua Portuguesa no contexto da educação básica das escolas brasileiras era a concepção de língua enquanto sistema, enquanto objeto linguístico autônomo e independente de situações discursivas reais. Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 15), tratando desta questão na atualidade, afirmam que

O ensino de língua materna tem, em geral, tratado as questões gramaticais de modo artificial, distanciando-as das situações de uso, e, assim, deixando de considerar justamente os aspectos

35 Ao longo deste trabalho será possível perceber o emprego da palavra “linguagem” em um contexto diferente do seu sentido usual. Vale salientar que isso acontece em função de a empregarmos, em alguns momentos, como sinônima de “língua” para evitar a repetição desse termo.

s u m á r i o





centrais de sua natureza: as relações entre formas e funções dependem da gama de fatores que interferem a cada interação comunicativa. A gramática apresentada aos alunos não costuma passar de uma coleção de rótulos e propriedades de itens gramaticais (verbos, nomes, pronomes, conjunções, orações coordenadas e subordinadas, etc) e os papéis sintáticos vinculados a eles (sujeito, predicado, adjunto, etc), realizando-se atividades de identificação e classificação, mas raramente utilizando e analisando tais itens e funções em seu habitat, o discurso, a interação entre seres humanos.

Sobre essa questão, o que se percebe é uma língua pensada como uma espécie de produto acabado, distante de nossa realidade sócio comunicativa, isto é, como um objeto linguístico fixo e sem necessidade de reflexão. Ensinar português seria apenas fazer o aluno conhecer/reconhecer as regras da GT, limitando-se a resolução de exercícios - pautados em frases isoladas ou até mesmo inventadas - de descrição e classificação de formas ou normas gramaticais, quando muito, apropriando-se do texto como pretexto para uma Prática de Análise Linguística descontextualizada, ou como afirma Antunes (2014, p. 51) dissociada “[...] dos usos reais da atividade verbal em situações de interação.”

Por volta da década de 70, vários autores, inclusive em diferentes partes do mundo, chegaram à conclusão de que a língua não se limitava a meros aspectos estruturais, de modo que o seu conceito passou a ser repensado. Foi em meio a este contexto histórico que emergiram as “escolas” de tendências funcionalistas, cujo objeto de estudo baseia-se em uma perspectiva de língua concebida em situações reais de uso. Segundo Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 37),

A abordagem funcionalista argumenta a favor de uma linguística baseada no uso, considerando a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extra-linguística. Acolhe a hipótese de que a linguagem se adapta às necessidades de comunicação dos seus usuários e as gramáticas refletem essas adaptações. Nesse sentido, a forma da língua deve refletir a função

s u m á r i o




que exerce ou ser restringida por ela. A língua é tida como uma estrutura maleável, emergente, uma vez que está sujeita às pressões do uso.

Ou seja, a abordagem de cunho funcionalista, ao contrário do formalismo/estruturalismo, concentra-se na função que os elementos estruturais exercem no contexto verbal de interação, priorizando uma concepção de língua enquanto objeto linguístico maleável, dinâmico e sujeito à mudanças – em uma relação que se estabelece entre os seus diferentes níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico ou pragmático -, conforme as necessidades comunicativas dos falantes.


Os avanços das pesquisas científicas, que foram sendo desenvolvidas no âmbito da Linguística, que envolve não somente o Funcionalismo, mas também a Linguística Textual ou a Análise do Discurso dentre outras, contribuíram para um olhar crítico e reflexivo sobre a língua. No contexto da educação, as discussões sobre o seu ensino, com enfoque no desenvolvimento da autonomia e habilidades dos indivíduos, já vinham sendo apresentadas há muito tempo no Brasil por Magda Soares e Paulo Freire, porém em contextos atrelados a alfabetização e a formação do leitor.

Foi somente a partir de 1998, portanto, com as diretrizes apresentadas pelos documentos políticos pedagógicos PNCs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e recentemente (2017), em fase de aprimoramento, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que a educação básica assumiu uma posição mais crítica em relação ao ensino da gramática. Nesse cenário, o ensino da LP passou por reformulações significativas nos métodos e constituintes teóricos, dando espaço ao texto em sala de aula. Os documentos oficiais enfatizaram o que ainda faltava no ensino, incorporando a nomenclatura de análise linguística na perspectiva do texto. Tendo em vista que, antes dessa época, os livros didáticos abordavam o texto de forma descontextualizada, sendo tratados como pretexto para uma PAL.

s u m á r i o




A PAL foi cunhada por João Wanderley Geraldi na década de 80 no livro “O Texto na Sala de Aula”. Nessa obra, ele apresentou uma proposta das práticas de linguagem em sala de aula, enfatizando a leitura, a produção textual e a prática de análise linguística/semiótica. Para este autor, a PAL deveria partir da produção textual realizada pelos alunos. Desse modo, seria possível ao professor identificar o que os discentes ainda precisariam saber sobre a língua e com base nessas informações que fosse obtendo, o docente planejaria os conteúdos que seriam trabalhados ao longo das aulas. Posteriormente, a PAL passou a ter uma nova configuração, um pouco mais abrangente que pressupunha também o trabalho com os gêneros textuais, tipologia e multimodalidade, os quais apareceram com mais frequência depois da publicação dos PCN e da BNCC.



Ainda no que tange a PAL e ao ensino da LP, podemos dizer que o texto é a única abordagem que temos até o momento que proporciona um estudo muito mais produtivo das categorias gramaticais, permitindo analisar a língua em funcionamento, observando as suas regularidades, como organizamos nosso discurso ou como os recursos linguísticos são empregados para compor determinado gênero textual, por exemplo. Esta compreensão sobre a língua nos permite concordar com Pinton, Volk e Schmitt (2020, p. 371) ao afirmarem que “[...] a perspectiva da PAL dialoga com a concepção sociocultural de ensino, visto que articula um ensino de gramática pautado na reflexão sobre o uso e funcionamento da linguagem em contextos discursivos situados.”. Não diferente disso, Antunes (2014, p. 116) defende que

Os textos orais e escritos – em sua imensa variedade de gêneros, de propósitos comunicativos, de níveis de formalidade e de monitoração – é que devem ser o eixo do trabalho pedagógico em torno da língua, porque é em textos que podemos ver a língua tal qual ocorre, nas suas múltiplas funções.

O ensino da gramática normativa não deve restringir-se apenas a descrição da língua com base em aspectos estruturais ou com



sumário




base em regras ultrapassadas no tempo. Mas, é preciso também considerar os seus aspectos discursivo, cognitivo e pragmático, a fim de que o aluno possa, de fato, desenvolver a sua competência linguístico-comunicativa. Sobretudo ao que concerne a leitura e a produção textual, recursos relevantes para o seu desempenho nas suas funções dentro do contexto profissional e para a sua inserção em espaços socialmente privilegiados.

Antes de iniciar os alunos no estudo das regras e categorias gramaticais, os professores não precisam ter pressa em propor atividades metalinguísticas, principalmente quando essas atividades são descontextualizadas, quando fogem dos sentidos e propósitos dos textos (ANTUNES, 2014, p. 61). Ao invés de focar somente em como as palavras devem ser empregadas, seria muito mais interessante se em sala de aula a gente pudesse compreender o valor social atribuído aos usos linguísticos, os efeitos de sentidos pretendidos/gerados quando fazemos usos de determinados recursos, como é o caso de quando invertemos a ordem canônica das palavras. Por exemplo, na frase “Os meus desejos na flor” quando tem sua ordem invertida: “Na flor dos meus desejos”, gera outros efeitos de sentidos. O primeiro caso passa a ideia de lugar situado/ocupado, enquanto o segundo nos dá a impressão de estar referindo-se a uma mudança de fase, podendo ser remetida a passagem da infância para a adolescência.

Mostrar para os alunos que as categorias gramaticais são construídas nos usos, que as palavras são fluidas, que em determinados contextos podem ganhar novos sentidos; instigar os discentes a se questionarem sobre o porquê de em certos contextos, como em uma determinada matéria jornalística, por exemplo, se chama de estudante um sujeito encontrado com 20 serpentes e em outro/a chamar-se de criminoso alguém pego com 200 (duzentos) gramas de maconha; seria muito mais interessante.


s u m á r i o





Posto isso, cabe à escola procurar desfazer-se da noção de gramática como componente suficiente para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos discentes. Reconhecer a GT como necessária ao ensino é importante, mas não suficiente. O professor precisa conhecer o seu objeto de estudo, buscando analisá-lo e refletir por conta própria acerca dos fenômenos linguísticos que o constitui em seu uso diário, estimulando o aluno a também fazer o mesmo (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 16). Nada será resolvido se não mudarmos a nossa concepção de língua.

3. REFLETINDO SOBRE PROPOSTAS DIDÁTICAS



Nessa seção apresentaremos algumas propostas didáticas de como trabalhar a GT no contexto da educação básica a partir de textos de diferentes gêneros e tipologias textuais, a fim de contribuir para uma abordagem/concepção mais ampla de suas categorias, instigando a reflexão sobre a Língua Portuguesa e indo além de meras definições e classificações. São apenas propostas para auxiliar os professores quanto ao desenvolvimento de suas atividades.

Vale salientar que a nossa finalidade não é excluir a gramática normativa da sala de aula, mas colocá-la ao lado de uma gramática de uso. Tendo em mente que, o entendimento dos fenômenos linguísticos na educação básica, de forma mais produtiva, somente é possível estudando a língua em uso, no contexto discursivo, e não a partir de frases descontextualizadas. Posto que, ninguém fala a partir desse tipo de construção, a nossa fala se materializa nos textos reais. Quando alguém fala, não fala sem propósito, se fala a partir de um contexto. O seu discurso, além do mais, é motivado pelo discurso do outro com quem se fala e nessa relação de interação/troca, se faz escolhas linguísticas que terão consequências interpretativas na sua fala.



É este tipo de discussão que queremos propor para que sejam feitas em sala de aula, dando condições para que o discente possa saber instrumentalizar os recursos da língua e refletir sobre tal, e somente estudando a GT em situações reais de uso é que teremos subsídios para observar e compreender as suas regularidades. Posto isso, a título de exemplo, começaremos por explorar dois aspectos da gramática: a Denotação e a Conotação. Logo após, daremos sequência com outras propostas.

Para uma prática contextualizada dos recursos acima referidos, o professor poderia começar explorando os seus conceitos, definindo a Denotação e a Conotação e, logo após, tentando problematizar estes aspectos a partir da escolha de textos que empregassem a mesma expressão ou expressões com os mesmo significados. Por exemplo, observemos que os textos 1 e 2, apresentados abaixo, do gênero tira e reportagem respectivamente, têm em comum, em termos linguísticos, a expressão “Cabeças de Gado”:

Texto 1

Figura 1: figuras de linguagem



Fonte: <http://portuguescomentado.blogspot.com/2015/04/aocp-figuras-de-linguagem.html?m=1>

Texto 2

Figura 2: notícia



Grupo invade fazenda e rouba 40 cabeças de gado em Itu

Roubo aconteceu na tarde de quinta-feira (6). Animais foram levados em um caminhão que chegou após a vítima ser abordada.

Por TV TEM


07/05/2021 10h59 · Atualizado há 3 semanas

Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2021/05/07/grupo-invade-fazenda-e-rouba-40-cabeças-de-gado-em-itu.ghtml>


Sabendo-se disso, como sugestão de trabalho, o professor poderia propor uma discussão em sala de aula partindo de questionamentos como:

1. O que os textos têm em comum?
2. Quais são os significados que se consegue inferir da expressão “Cabeças de Gado” nesses textos?
3. Quais são os efeitos de sentido que essa expressão confere aos textos?
4. Que relação pode ser estabelecida entre a expressão “Cabeças de Gado” no primeiro quadrinho e “[...] mais ele tá inteirinho” no segundo quadrinho da tira?

sumário


- 
5. Qual a função que o conectivo “mais” desempenha no texto 1?
 6. Por que foi acrescentada a letra “i” no conectivo?

Para a segunda pergunta, o professor poderia persistir no questionamento, como tentativa de mobilizar/resgatar/acionar os conhecimentos armazenados na bagagem cognitiva dos alunos. Depois partiria para a pesquisa, fazendo uma busca na internet de outros significados - além dos apresentados - atribuídos a expressão “Cabeças de Gado” (Essa tarefa seria um gatinho para o incentivo a pesquisa).




A terceira indagação poderia ser feita antes dos alunos terem acesso a reportagem completa do texto 2. A leitura completa desse material poderia ser feita em momento posterior a essa pergunta, pois o professor poderia trabalhar outras questões em sala de aula que não seriam possíveis a partir de frases soltas, articulando: leitura, produção de sentido e estratégias textuais. As pistas dadas pelo (a partir da leitura do) texto 2 permitiriam aos discentes confirmar ou não as hipóteses levantadas no início da atividade sobre os conceitos de “Cabeças de Gado”, por exemplo.

Sobre os efeitos de sentido, algumas discussões poderiam ser feitas, como: é possível perceber que os dois textos apresentam a expressão “Cabeças de Gado” com um valor expressivo/conotativo muito forte e de forma ambígua, porém, quando adentramos no contexto da reportagem (texto 2), quando passamos a ter acesso a todo o seu conteúdo, nos damos conta de que esta ambiguidade se desfaz (o que não acontece no texto 1), supostamente por tratar-se de um texto objetivo. O contexto desconstrói essa questão, fazendo referência a um conjunto de animais/reses, do caso bovino, criados com a finalidade de servirem ao abate. Quanto ao texto 1, essa ambiguidade permanece, pois foi feita propositalmente para gerar humor (característica comum do gênero tirinha). Nesse sentido, além do duplo sentido, o texto 1 ainda apresenta uma temática acompanhada de humor.




sumário




Se os alunos já tiverem trabalhado figuras de linguagem, o docente pode fazer referência a outros recursos semântico empregados nos textos, como é o caso do texto 1 que apresenta um processo metonímico, que é justamente neste contexto que teremos a relação entre “Cabeças de Gado” e “[...] mais ele tá inteirinho!” apresentado no último quadrinho.

Outro aspecto que também poderia ser trabalhado no texto 1 seria a questão da oralidade que materializa-se no segundo quadro, na mala do Chico Bento. É possível perceber, inclusive, que existe a introdução da letra “l” no conectivo “mais”. Com essas informações o professor poderia gerar também uma discussão sobre esse uso, trabalhando variação linguística.



Tendo em vista a importância do acesso aos variados gêneros textuais para a formação de leitores críticos, a próxima proposta de atividade visa trabalhar os pronomes no contexto da crônica “Inimigos”, do escritor Luis Fernando Verissimo. Nessa atividade de sala de aula, articularemos leitura e análise linguística em uma prática que requererá a mobilização de uma série de conhecimentos de ordem textual, cultural e cognitiva, os quais se fazem necessários para a construção de sentidos e entendimento global do texto.

s u m á r i o





sumário

Inimigos

O apelido de Maria Tereza, para Norberto, era 'Quequinha'. Depois do casamento, sempre que queria contar para os outros uma de sua mulher, o Norberto pegava na sua mão, carinhosamente, e começava:

- Pois a Quequinha...

E a Quequinha, dengosa, protestava:

-Ora, Beto!

Com o passar do tempo o Norberto deixou de chamar a Maria Tereza de Quequinha. Se ela estivesse ao seu lado e ele quisesse se referir a ela, dizia:

-A mulher aqui...

Ou, às vezes:

-Esta mulherzinha...

Mas nunca mais Quequinha.

(O tempo, o tempo. O amor tem mil inimigos, mas o pior deles é o tempo. O tempo ataca o silêncio. O tempo usa armas químicas.)

Com o tempo, Norberto passou a tratar a mulher por Ela.

-Ela odeia o Charles Brason.

-Ah, não gosto mesmo.

Deve-se dizer que o Norberto, a esta altura, embora a chama-se de Ela, ainda usava um vago gesto de mão para indicá-la. Pior foi quando passou a dizer 'essa aí' e a apontava com o queixo.

- Essa aí...

E apontava com o queixo, até curvando a boca com um certo desdém.

(O tempo, o tempo. Tempo captura o amor e não o mata na hora. Vai tirando uma asa, depois cura)

Hoje, quando quer contar alguma coisa da mulher, O Norberto nem olha na direção. Faz um meneio de lado com a cabeça e diz:

- Aquilo...

(Luis Fernando Verissimo)

É possível perceber que o autor Luis Fernando Verissimo faz um jogo de palavras muito interessante ao apropriar-se dos pronomes para retratar o drama vivenciado no casamento das personagens Maria Tereza e Norberto. Podemos afirmar que o escritor foi bastante criativo na escolha que fez desses recursos linguísticos para compor a sua produção, conferindo, dessa forma, uma carga semântica muito forte ao texto.

Cegalla (2008, p. 179-180) define os pronomes como “[...] palavras que substituem os substantivos ou os determinam, indicando a pessoa do discurso.”, sendo os pessoais do caso reto: Eu e Nós, de primeira pessoa, Tu e Vós, de segunda e Ele/Ela, Eles/Elas, de terceira.



sumário



Sabendo-se disso, ao apropriar-se destes termos lexicais para abordar a temática do casamento, nota-se que Luis Fernando Verissimo atribuiu outros sentidos e configurações a estes elementos na crônica. Por exemplo, observamos que os pronomes pessoais, na narrativa, exercem duas funções textuais diferentes. Nos trechos:

1. “Com o passar do tempo o Norberto deixou de chamar a Maria Tereza de Quequinha. Se ela estivesse ao seu lado e ele quisesse se referir a ela [...].” (7ª e 8ª linhas); e
2. “Com o tempo, Norberto passou a tratar a mulher por Ela. / - Ela odeia o Charles Brason.” (15ª e 16ª linhas)

Os pronomes pessoais “ela” e “ele”, no trecho 1, substituem respectivamente os substantivos “Maria Tereza” e “Norberto”. Nesse sentido, funcionando como elementos anafóricos (recurso relevante para a coesão ou progressão textual) ao fazer a retomada, dentro do texto, de outros itens mencionados em momento anterior; Enquanto que no fragmento 2, que é melhor compreendido no contexto global da crônica, o “Ela” já não possui a função de um pronome, mas sim de um substantivo³⁶. Ou seja, o termo “Ela” serve para nomear o ser “Maria Tereza” e não mais para substituí-lo ou representá-lo. Passando, desse modo, a desempenhar uma função diferente da estabelecida pelas gramáticas normativas.

É possível perceber também que, na crônica, os pronomes possessivos e demonstrativos aparecem como elementos essenciais para a construção de sentido. Vejamos os trechos transcritos abaixo:

3. “Depois do casamento, sempre que queria contar para os outros uma de sua mulher [...].” (2ª linha)
4. “Esta mulherzinha...” (11ª linha);


³⁶ “Substantivos são palavras que designam os seres.” (CEGALLA, 2008, p. 130).

5. “Essa aí...” (20ª linha);
6. “Aquilo...” (25ª linha).

O pronome possessivo “sua”, no trecho 3, nos passa a ideia de que existe uma relação de proximidade entre as personagens Maria Tereza e Norberto, sendo a Maria Tereza mencionada como objeto de posse da figura masculina Norberto, enquanto que os pronomes demonstrativos “Esta”, usado em 1ª pessoa do singular, em 4; “Essa”, em 2ª pessoa do singular, em 5; e “Aquilo”, em 3ª pessoa do singular”, em 6, passam a ideia de que essa relação de proximidade e posse vai sendo desconstruída/desfeita ao longo da narrativa. Ou seja, as pessoas do discurso sinalizam este distanciamento que vai ocorrendo entre as personagens, literalmente pelo uso que foi feito destes recursos que atribuíram uma carga semântica muito interessante ao texto, nos fazendo resgatar algumas memórias que fazem parte do nosso imaginário cultural, tais como o papel de superioridade, em relação à mulher, que o homem desempenha em uma sociedade baseada em um modelo/sistema patriarcal e o comportamento dos casais em relação a rotina do casamento que resulta em uma convivência insuportável.


Algo também que chama atenção é que a gramática normativa classifica os pronomes “Esta”, “Essa” e “Aquilo” como pronomes demonstrativos, os quais, segundo Cegalla (2008, p. 183) “[...] indicam o lugar, a posição ou a identidade dos seres, relativamente às pessoas do discurso.” Todavia, percebe-se que no contexto da crônica estes itens desempenham a função de pronome de tratamento, que Cegalla (2008, p. 181) define como sendo palavras “[...] que se usam no trato com as pessoas. Dependendo da pessoa a quem nos dirigimos, do seu cargo, título, idade, dignidade, o tratamento será familiar ou cerimonioso.”. Ou seja, os termos “Esta”, “Essa” e “Aquilo” não sugerem uma ideia de posição ou de lugar, mas de um modo de tratamento/recepção conferido a personagem Maria Tereza, a qual é tratada como objeto de posse ou como algo sem valor, como aponta o trecho “Aquilo” (25ª linha).

s u m á r i o



Além desse apontamento que acabamos de citar, ao que concerne ao emprego do “Aquilo” (25ª linha), percebe-se também que este pronome produz outros efeitos de sentidos, responsável pelo desfecho da história acompanhado de humor. É este elemento que gera um aspecto cômico ao texto.


Nota-se que a crônica possibilita trabalhar/discutir uma série de outros fenômenos linguísticos na educação básica especificamente, dentre estes os valores afetivo e pejorativo/depreciativo que são atribuídos nesse contexto as palavras “Quequinha” e “Mulherzinha”, através do emprego dos diminutivos “inha” e “zinha”, em:

- 
7. “[...] o Norberto pegava na sua mão, carinhosamente, e começava: - Pois a Quequinha... E a Quequinha, dengosa, protestava [...]” (2ª à 5ª linha); e
 8. “Com o passar do tempo o Norberto deixou de chamar a Maria Tereza de Quequinha. Se ela estivesse ao seu lado e ele quisesse se referir a ela, dizia: -A mulher aqui... Ou, às vezes: -Esta mulherzinha...” (7ª à 11ª linha).

No trecho 7, o diminutivo “inha” em “Quequinha” expressa uma linguagem carregada de afeto, enquanto que em 8, o emprego do diminutivo “zinha” em “mulherzinha” expressa uma linguagem carregada de pejoratividade. Estes casos voltam a tocar em pontos que havíamos discutido anteriormente em relação ao distanciamento que ocorre no casamento dos personagens da crônica.


Posto isso, é este tipo de abordagem que sugerimos aos professores realizarem, da análise semiótica na perspectiva do texto, nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica. Essa proposta possibilita problematizar os fenômenos da língua, dando condições para que o discente possa refletir sobre isso e de se conscientizar acerca da língua enquanto sistema adaptativo complexo, o qual se molda as condições sociais que estão ao nosso redor, se construindo e recons-






tituindo através de nossa interação com o mundo e com os gêneros discursivos, como ocorre na crônica: os pronomes desempenham funções, para além da morfossintaxe.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS




Em nossa pesquisa, mostramos como a PAL no contexto da sala de aula pode proporcionar um ensino crítico-reflexivo da GT. As atividades aqui propostas conseguem dar conta de uma variedade de fenômenos linguísticos e chamar a atenção para a complexidade da língua. O nosso material dá subsídios ao professor de poder conscientizar o seu aluno sobre a língua não ser um objeto linguístico estático ou homogêneo, de revelar que as categorias gramaticais são construídas nos textos/usos e que em determinados contextos produzem efeitos de sentidos diferentes. Além disso, permite-lhe explicar que as construções consideradas pela gramática como erros possui um valor social, pois existe uma explicação lógica agindo por trás desta questão.

Concluimos, portanto, que a visão de língua dissociada do seu contexto de uso está propensa a falhas e incoerências, pois não garante ao aluno desenvolver as suas competências linguístico-comunicativas. Embora acreditassem que isso fosse possível. Saber como se escreve “De repente” ou “Com certeza”, por exemplo, não significa que o aluno domina os recursos linguísticos. Não existem provas de base científica que asseguram que, com este tipo de conhecimento dissociado de um contexto, ele será capaz de fazer um bom uso da língua, que será capaz de transmitir suas ideias de forma coesa e coerente, de interagir, de elaborar textos dos mais variados gêneros ou tipos discursivos. Há mais probabilidade do discente não aprender tais regras e correr o risco de ser encaminhado a uma situação/posição marginalizada em razão da pressão social, sujeito a ficar de fora das práticas sociais de leitura e produção textual, e de ser responsabilizado pelo próprio fracasso escolar acerca do aprender a ler e escrever.




Entendemos que, quando o seu ensino acontece de tal forma, a escola reforça uma noção dogmática de língua enquanto componente inteiramente gramatical, como se tudo o que fosse uma língua fosse também uma gramática. É preciso ter em mente que, a GT trata-se praticamente de um manual normativo ou de um registro específico da língua, a qual cumpre com um propósito de direcionar a fala, prescrevendo e ditando regras de uso.

Essa sua função reguladora serve apenas ou presta-se “muito bem” aos grupos sociais privilegiados de uma sociedade, os quais lhe atribuem o *status* de componente único ou mais importante que outros. Desse modo, se faz necessário entender que quando a escola passa a privilegiar o modo de falar e escrever das pessoas escolarizadas - geralmente indivíduos com um poder aquisitivo elevado e que ocupam uma posição social muito específica na sociedade -, ela deixa de cumprir com um papel social de inclusão, ao negar as demais variedades ou possibilidades de uso da língua que permeiam toda a comunidade de fala.



Cabe, portanto, a equipe escolar assumir um papel ativo e inclusivo frente à problemática que envolve o ensino de abordagens gramaticais no contexto escolar. É preciso que o docente se apodere do máximo possível de bases teóricas, dos materiais de pesquisa e estudo que a ciência linguística oferece e leve estes conhecimentos para a sala de aula, visando à formação de alunos autônomos e críticos, donos dos seus dizeres.

Esperamos que o nosso trabalho possa contribuir para pesquisas futuras sobre o ensino da PAL na educação básica. Esperamos também contribuir de modo significativo no planejamento didático dos professores de LP e que, com as nossas propostas e discussões, eles possam favorecer uma prática mais produtiva e interessante sobre a GT, a fim de garantir um bom êxito/desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa das pessoas.



s u m á r i o

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. 1ª ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CUNHA, M. A. F.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. 1ª ed. Natal, RN, EDUFRN, 2016.
- G1; TV Tem; **Grupo invade fazenda e rouba 40 cabeças de gado em Itu**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2021/05/07/grupo-invade-fazenda-e-rouba-40-cabecas-de-gado-em-itu.ghtml>>. Acesso em: 02 de Jun. de 2021.
- GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo, Ática, 2003. p. 88-99.
- SANTOS, Leonor Werneck; ANDRADE, Fernanda. **Referenciação e humor no ensino de língua portuguesa**. São Cristovão: Interdisciplinar, v. 31, jan.-jun., p. 11-24, 2019.
- LIRA, Thiago. **Figuras de linguagem**. Disponível em: <<http://portuguescomentado.blogspot.com/2015/04/aocp-figuras-de-linguagem.html?m=1>>. Acesso em: 02 de Jun. de 2021.
- PINTON, Francieli Matzenbacher; VOLK, Romário; SCHMITT, Rosana Maria. **A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem**: (in)congruências teórico-metodológicas. Pelotas, Revista Linguagem & Ensino, v. 23, n. 2, ABR-JUN, 2020.
- SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) **Língua Portuguesa**: história, perspectiva, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

s u m á r i o

SOBRE a ORGANIZADORA

Jaciara Gomes

É doutora em Letras/Linguística pelo PPGL/UFPE. Na UFPE, também cursou o mestrado em Linguística, a especialização em Leitura, Produção e Avaliação Textual e a graduação em Letras. Está professora adjunta na Universidade de Pernambuco (*Campus* Garanhuns), atuando na graduação em Letras e no PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras/Capes), cursos que já coordenou. Atuou como docente colaboradora no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos na UFPE (PPGDH/UFPE). Sua área de pesquisa é a análise crítica do discurso, campo em que investiga construção de identidades sociais, práticas culturais juvenis e práticas de letramento. É líder grupo de pesquisa em Letramentos e Práticas Discursivas e Culturais (LEPDIC/CNPq). Coordena o projeto de extensão sobre Culturas Periféricas (CULPERIFA).

E-mail: jaciara.gomes@upe.br

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

Alcione Costa

é doutora em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco (2020). Possui mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS/Capes) pela Universidade de Pernambuco/*Campus* Garanhuns (2015), especialização no Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (2008) e graduação em Letras (2006). Atua como professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano. É pesquisadora do Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (NEPLEV - UFPE) e tem interesse na área de Linguística e de Ensino da leitura e da escrita, com ênfase na Análise de Discurso de base pecheuxiana.

E-mail: alcione-costa@hotmail.com.

Aline Simplicio da Silva

Está doutoranda pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Mestre em Letras pela Universidade de Pernambuco (PROFLETRAS-UPE, 2018), onde também cursou especialização em Ensino de Língua Portuguesa (2010)

s u m á r i o



e graduação em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas (2008). É professora formadora de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais (Caruaru-PE) e professora regente de Língua Portuguesa dos Anos Finais (São Caetano-PE). Atualmente sua área de pesquisa é a Análise Crítica do Discurso (discursos sobre o professor no Brasil), mas também realiza pesquisas sobre ensino de Língua Portuguesa, com foco em práticas de leitura crítica.

E-mail: alines77simplicio@gmail.com

Ana Flávia Ferro Bernardo

É mestra em Letras pelo PROFLETRAS/Capes, na Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns, 2019), onde também cursou a especialização em Programação do Ensino de Língua Portuguesa, 2007. Possui graduação em Letras (habilitação Português/Inglês) pela Faculdade de Formação de Professores do Belo Jardim (1998). Atuou como Coordenadora de Escola na rede nas redes municipal de Bom Conselho (2005-2007) e como Educadora de Apoio (2011-2018) na estadual de Pernambuco. Ainda atuou como Diretora de Desenvolvimento Educacional do município de Bom Conselho (2009-2010). Tem experiência na área de Letras e em Formação de Professores. É professora da Educação Básica- Secretaria de Educação de Pernambuco (Desde 1993). É criadora de jogos pedagógicos para o desenvolvimento de habilidades de leitura avaliadas pelo SAEB, PROVA BRASIL E SAEPE e para o ensino de produção textual.

E-mail: flaviaferroeduc@gmail.com

Andrêza Maria Ferreira

Está mestranda no Programa de Mestrado da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), desenvolvendo pesquisas na área de Análise do Discurso de Linha Francesa. Especialista em Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pela Faculdade Faveni (2020). Possui Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns). Possui interesse em temas relacionados à identidade, gênero, racismo, política e redes sociais.


E-mail: profaandreza.ferreira@gmail.com

Girlândia Cavalcanti

É mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/Capes), da UPE/Campus Garanhuns, 2015. Licenciada em Letras pela AEB - Autarquia Educacional do Município de Belo Jardim, 1998. Também licenciada em História pela AEB e em Pedagogia pela Faculdade Unyleya. Tem

s u m á r i o






especialização em Língua Portuguesa e Psicopedagogia pela AEB. É professora efetiva da Secretaria de Educação de Pernambuco e professora efetiva da Educação Básica no Município de Belo Jardim. Atua como consultora educacional no Educandário Djanira Germano (EDG) e tem experiência em Gestão Educacional, exercendo atualmente a função de Assistente de Gestão na Escola Técnica Estadual Edson Mororó Moura. Além do mais, possui experiência em elaboração de Projetos Educacionais na área Literária.

E-mail: girlandiacg@gmail.com

José Raimundo de Oliveira Filho



É mestre em Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns), no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/Capes), 2021. Especialista em Língua Portuguesa na então Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA/PE, 1999), onde também cursou a graduação Letras, 1993. Professor de Língua Portuguesa e Inglesa na rede municipal de Belo Jardim desde 1990 e, na rede estadual de Pernambuco, desde 2006. Autor do livro de poemas Momentos Poéticos, publicado em 2015.


E-mail: raimundojroliveira@gmail.com

Marciana Leandro Paz

Está cursando a pós-graduação no curso de Especialização *Lato Sensu* em Interdisciplinaridade em Educação e Ciências Humanas (IFPE – Campus Caruaru) e no curso de Especialização *Lato Sensu* em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI – Campus Floriano). Graduada em Letras/Português e suas Literaturas (UPE – Campus Garanhuns). Atua como professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública (Escola Lourenço Pereira de Albuquerque) da cidade de Iati – PE. Além disso, é revisora de periódicos da Revista Principia: Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB.

E-mail: marcianapaz18@gmail.com

Martinha Mari de Souza



É mestre em Letras pelo PROFLETRAS – UPE, Campus Garanhuns, especialista no Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco – UPE e graduada em Letras pela FBJ – Faculdade de Belo Jardim. Atua como Educadora de apoio na Escola Estadual Frei Cassiano Comacchio em Belo Jardim-PE e como Coordenadora de área de Língua Portuguesa no CEM – Centro de Excelência Municipal Professor José Vieira da Costa na mesma cidade.

E-mail: marypedropaulo@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

análise linguística 17, 18, 98, 111, 183, 202, 203, 208, 209, 215, 222
 aprendizagem 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 35, 47, 48, 49, 63, 67, 68, 88, 91, 92, 96, 97, 98, 111, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 146, 147, 148, 149, 153, 156, 160, 161, 168, 170, 171, 173, 222
 argumentação 15, 16, 21, 23, 24, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 43, 44, 46, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 70, 133
 automutilação 36, 46, 47
 autônomos 12, 25, 26, 48, 221

C

caminhada estudantil 76, 81
 cidadania 16, 52, 160, 191
 comentário jornalístico 30, 31
 comentários virtuais 15, 16, 21
 comunicação 25, 27, 29, 32, 49, 72, 81, 92, 93, 94, 124, 166, 180, 201, 207
 comunidade 24, 29, 50, 65, 66, 140, 141, 151, 168, 205, 221
 construção identitária 17, 175, 178, 188, 196
 contra-argumentação 37, 44, 46
 crimes 41, 43

D

democracia 52, 190
 didatização 16, 51, 53, 139, 142

E

educação básica 17, 18, 143, 146, 202, 203, 206, 208, 211, 219, 221

ensino-aprendizagem 15, 18, 22, 23, 25, 27, 29, 47, 48, 49, 111, 126, 127, 137, 138, 140, 143, 146, 148, 149, 153, 156, 160, 161, 168, 171
 ensino da argumentação 32, 34, 43, 53
 ensino da gramática 17, 202, 208, 209
 ensino fundamental 16, 51, 65, 72, 108, 112, 119, 133, 172
 escrita argumentativa 38, 43

G

gêneros textuais 17, 47, 48, 72, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 104, 111, 126, 127, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 143, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 161, 165, 169, 170, 171, 173, 209, 215

I

injustiça 41, 42, 43
 intervenção 12, 16, 36, 45, 53, 58, 60, 62, 66, 69, 71, 126, 150
 isolamento social 22

L

leitor crítico 16, 87, 90, 100, 101, 107, 108
 leitores 12, 16, 35, 38, 47, 48, 72, 73, 79, 95, 96, 97, 106, 108, 152, 169, 215
 letramento 23, 24, 25, 29, 48, 75, 99, 147, 148, 172, 173, 223
 língua 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 23, 28, 48, 72, 81, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 107, 108, 111, 113, 114, 115, 118, 132, 136, 143, 144, 150, 160, 167, 172, 173, 180, 183, 184, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 219, 220, 221, 222

sumário

linguagens 11, 12, 49, 104, 173
linguística 17, 18, 32, 48, 80, 90, 92,
93, 98, 99, 111, 115, 143, 160, 183,
202, 203, 207, 208, 209, 215, 221, 222

P

pandemia 16, 22, 24, 25, 47
práticas de ensino 11, 12, 18, 19, 24,
25, 26, 47, 172
processo educativo 26, 27, 28, 48
produção do gênero 41, 123
produção textual 35, 47, 48, 49, 133,
167, 209, 210, 220, 224
PROFLETRAS 11, 12, 13, 15, 18, 20,
23, 35, 223, 224, 225

S

SAEPE 17, 113, 135, 136, 137, 138,
139, 146, 147, 154, 155, 156, 157,

158, 159, 160, 161, 162, 163, 164,
165, 167, 171, 173, 224
sequência argumentativa 32, 33, 34,
37, 43, 44, 45, 46
sociedade 15, 18, 24, 49, 50, 89, 94,
95, 99, 100, 124, 141, 142, 147, 148,
149, 158, 163, 169, 170, 177, 191,
195, 198, 199, 203, 204, 205, 206,
218, 221

T

textos argumentativos 46, 117
tirinhas 16, 17, 71, 73, 74, 80, 82, 89,
90, 96, 102, 103, 104, 105, 129



www.PIMENTACULTURAL.com



LÍNGUA(GEM), TEXTO E DISCURSO

práticas de ensino
e de pesquisa



UPE
UNIVERSIDADE
DE PERNAMBUCO

LEPDIC
LETRAMENTOS E PRÁTICAS
DISCURSIVAS E CULTURAS

pimenta
cultural