

José Ricardo Carvalho
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
(Orgs.)

LINGUAGEM EM SOCIEDADE

DIVERSIFICADOS OLHARES
TEÓRICO-METODOLÓGICOS
E PRÁTICOS

LINGUAGEM EM SOCIEDADE
DIVERSIFICADOS OLHARES TEÓRICO-
METODOLÓGICOS E PRÁTICOS

José Ricardo Carvalho
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Isabel Cristina Michelin de Azevedo
(Organizadores)

LINGUAGEM EM SOCIEDADE
DIVERSIFICADOS OLHARES TEÓRICO-
METODOLÓGICOS E PRÁTICOS

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

José Ricardo Carvalho; Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Isabel Cristina Michelin de Azevedo [Orgs.]

Linguagem em sociedade: diversificados olhares teórico-metodológicos e práticos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 341p. 16 x23 cm.

ISBN: 978-65-265-1530-3 [Digital]

1. Linguagem, sociedade e escola. 2. Letura e produção textual. 3. Aspectos teórico-metodológicos. 4. Linguística Aplicada. I. Título.

CDD – 410/370

Capa: Everton Pereira Santos com finalização técnica de Marcos Della Porta

Projeto gráfico: Everton Pereira Santos

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

INTERFACES ENTRE LINGUAGENS EM PESQUISAS BRASILEIRAS: DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS	9
<i>José Ricardo Carvalho, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Isabel Cristina Michelan de Azevedo</i>	

PARTE 1: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE



O MODO DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO NA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	25
<i>Adriana Rodrigues de Sousa, João Benvindo de Moura</i>	

GÊNEROS TEXTUAIS ARGUMENTATIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE ASSOCIAÇÃO A UM MODELO DIALOGAL	41
<i>Mayana Matildes da Silva Souza</i>	

IDENTIFICAÇÃO DE FAKE NEWS EM CONTEXTOS ESCOLARES: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL E ESTUDO DO GÊNERO	61
<i>Gerson Sousa Félix Teixeira, Bárbara Olímpia Ramos de Melo</i>	

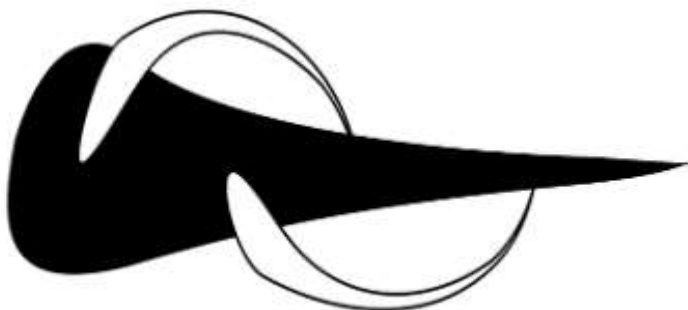
INFOGRÁFICO: ANÁLISE DOS RECURSOS SEMIÓTICOS COMO PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	77
--	-----------

Vanessa Carvalho Leal, Isabel Cristina Michelin de Azevedo

O PAPEL ARGUMENTATIVO NA CRIAÇÃO DE NOVAS PALAVRAS: CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS E DISCURSIVAS DA FORMA 'BOLSO'	99
--	-----------

Margareth Andrade Morais, Vítor de Moura Vivas

PARTE 2: ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: DIDATIZAÇÃO E PERSPECTIVAS DISCURSIVAS



IMBRICAMENTOS ENTRE LEITURA, ENSINO E COESÃO LEXICAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA	119
---	------------

Eliuse Sousa Silva

PROCESSAMENTO DA ESCRITA: AS ETAPAS DE ESCRITURA REALIZADAS NA PRODUÇÃO DE UM RESUMO	137
---	------------

Anne Carolline Dias Rocha Prado, Márcia Helena de Melo Pereira

O ENSINO DA AVALIAÇÃO TEXTUAL NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO	151
---	------------

Tatiana Simões e Luna

OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS E O MITO DO AMOR MATERNO	171
---	------------

Patrícia Rodrigues Tomaz

A FIGURA AUTORAL NA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE BAKHTIN	187
---	------------

Patrícia Souza Lemos, Márcia Helena de Melo Pereira

A METALINGUÍSTICA BAKHTINIANA COMO PROCEDIMENTO PARA LEITURA DIALÓGICA LITERÁRIA	205
---	------------

José Ricardo Carvalho

PARTE 3: DESCORTINANDO ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS DA LÍNGUA PORTUGUESA E FORMAÇÃO DE PROFESSOR



A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: UM DESAFIO PARA ALUNOS E PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	239
---	------------

Edivanildo Flauberte Correia de Afonso

PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICA ESCOLAR: INVESTIGANDO DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAL E MARANHENSE	253
--	------------

Luís Henrique Serra

O PAPEL DISCURSIVO DA PONTUAÇÃO NA LEITURA E REESCRITA DE FÁBULAS	269
--	------------

José Ricardo Carvalho, Juliana Fontes dos Santos Nascimento

AS FUNÇÕES DISCURSIVAS DA PONTUAÇÃO EM NOTÍCIAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	285
<i>Ana Paula de Moura Delezuk</i>	
LETRAMENTOS DIDÁTICO-DIGITAIS NO CURSO DE LETRAS: UMA PROPOSIÇÃO PARA MULTILETRAMENTOS DOCENTES	303
<i>Ana Patrícia Sá Martins</i>	
ATIVIDADES DE ENSINO E DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA(GEM)	319
<i>Cleide Inês Wittke, Jossemar Theisen de Matos</i>	
AUTORES	335

INTERFACES ENTRE LINGUAGENS EM PESQUISAS BRASILEIRAS: DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS

José Ricardo Carvalho
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Esta apresentação registra um grande desafio, no Brasil: ainda falar sobre a leitura e a escrita, quer seja no contexto de ensino e aprendizagem ou no contexto de formação docente, quando sabemos que, oficialmente, já avançamos bastante nessa discussão. Mas, então, por que na sala de aula da educação básica, vivenciamos, a partir da observação e práticas realizadas nos estágios docentes ou em situação de pesquisa, um grande distanciamento entre teoria e prática, isto é, entre os saberes a ensinar e os saberes para ensinar? Por que os saberes institucionais, aqueles prescritos em documentos, leis, resultados de pesquisas, livros didáticos etc. não se fazem presentes em muitas salas de aula? Como concretizar mudanças efetivas nos espaços escolares?

A partir desses questionamentos basilares, e de outros tantos que podem emergir em contextos plurais, complexos e acelerados, como são vistos na sociedade contemporânea, insistimos na discussão relativa ao ensino da leitura e da escrita, porque consideramos essa uma problemática própria das interações humanas e profissionais e porque nos parece que as dificuldades na didatização dos saberes têm contribuído com o distanciamento entre teoria e prática.

Apesar de haver ampla divulgação de algumas propostas, como a engenharia didática que pode dar respostas para muitas questões, parece-nos que os esforços não têm sido suficientes para consumir nossos anseios, atender às nossas variadas demandas e

transformar as realidades, particularmente as que se veem pressionadas por forças poderosas que oprimem docentes e discentes e ainda ampliam a desigualdade social.

Consideramos ainda que, apesar da grande produção acadêmica e de inúmeros marcos legais, nossos passos parecem lentos frente às enormes necessidades vistas em salas localizadas do norte ao sul do Brasil. Essa é a motivação que nos instiga a publicar mais uma obra que tematiza a leitura, em amplo sentido; a expressão escrita e/ou multimodal e a formação de professores. Queremos retomar alguns pontos conhecidos, mas talvez ainda não suficientemente aprofundados, recolocar importantes questões relacionadas ao perfil dos docentes na atualidade e explorar a diversidade das ações didáticas. Certamente, esses propósitos nos instigam a questionar como a formação de professores inicial e a continuada estão configuradas em nosso país, pois precisamos encontrar meios para avançar com celeridade no modo como concebemos o trabalho com todos os tipos de texto, com a articulação entre o verbal e outros modais, com a gramática etc.

Diretamente ou não, os dois eventos acadêmicos, realizados em 2020, serviram como ponto de partida para a organização desta coletânea, visto que, nesses momentos de intensos diálogos, pudemos retomar questões que nos incomodam há muito tempo; pensar em alternativas comuns ou divergentes, mas todas preocupadas com as aprendizagens dos sujeitos sociais, a fim de configurar modos de agir que possam registrar práticas exitosas e/ou sugerir caminhos para que nossos objetivos formativos sejam seguramente alcançados.

Assim, o livro "Linguagem em Sociedade – Diversificados Olhares Teórico-Metodológicos e Práticos" emerge como um marco significativo na intersecção entre os campos da linguagem e da educação, apresentando reflexões geradas durante o I CIESD – Congresso Internacional de Estudos Sociodiscursivos e o VI SENAL – Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento, orquestrados por uma colaboração interinstitucional entre a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Federal

do Ceará (UFC). Esta obra reúne a expertise de professores, pesquisadores e participantes vinculados ao Programa Profissional em Letras, campi Itabaiana e São-Cristóvão (PROFLETRAS), ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), bem como aos grupos de pesquisa GEADAS (Grupo de Estudo Alfabetização, Discurso e Aprendizagens) e GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada), GPARA (Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas). Juntos, esses colaboradores se debruçaram sobre o tema central dos dois eventos: "Contribuições teórico-metodológicas das diferentes abordagens sociodiscursivas para o ensino da leitura e da escrita".

Com o objetivo de divulgar e fomentar um espaço de discussão rico e diversificado sobre pesquisas que adotam enfoques sociodiscursivos, o livro aborda uma gama de perspectivas teóricas e metodológicas, incluindo o Interacionismo Sociodiscursivo, a Semiótica, a Semiolinguística, a Linguística de Texto, a Análise do Discurso, a Análise Crítica do Discurso, a Sociolinguística, a Pragmática e os Estudos da Argumentação. Essa pluralidade de olhares convida o leitor a uma imersão profunda nas múltiplas facetas que compõem o ensino e a aprendizagem da língua, evidenciando a riqueza e a complexidade das interações entre linguagem, sociedade e educação. Esta coletânea acadêmica não só testemunha o vigor das discussões e das trocas intelectuais realizadas nesse encontro, como também se estabelece como uma contribuição essencial para a compreensão das práticas discursivas e dialógicas.

Destacamos que esse volume se distingue por uma abordagem multidisciplinar, articulando a dinâmica complexa entre língua, linguagem, escrita e leitura sob múltiplas lentes teóricas e metodológicas. Por meio de quatro seções distintas, o livro aborda temas fundamentais como argumentação e multimodalidade, didatização, aspectos linguísticos e discursivos da língua portuguesa e a formação de professores, além de estudos semânticos em pesquisas brasileiras, refletindo a riqueza e a diversidade dos debates contemporâneos sobre linguagem.

Na primeira seção, enfocando o ensino de língua portuguesa, argumentação e multimodalidade, o livro desvenda as potencialidades dos gêneros textuais argumentativos e recursos semióticos na construção de sentidos, além de abordar práticas críticas de letramento digital por meio da identificação de *fake news* em contextos escolares. Essas contribuições destacam a importância da argumentação crítica e da competência multimodal na formação de leitores e produtores de textos críticos e engajados na sociedade contemporânea.

A segunda seção, voltada para o ensino de línguas sob perspectivas discursivas, apresenta estudos que vão desde a coesão lexical, em abordagens didático-metodológicas, até a análise das relações dialógicas na leitura literária, passando pela avaliação textual em contextos interacionais e a desconstrução de mitos sociais por meio da linguagem. Esses capítulos reforçam o valor das abordagens sociodiscursivas no ensino de línguas, enfatizando o papel da leitura e da escrita como práticas sociais que moldam as realidades.

Na terceira seção do livro se aprofunda nos aspectos linguístico-discursivos da língua portuguesa e na formação de professores, trazendo à tona o desafio da variação linguística em sala de aula, a pedagogia da variação linguística e a prática escolar, bem como propostas para o ensino da pontuação e a integração de letramentos didático-digitais. Estes estudos sublinham a necessidade de uma formação docente que esteja alinhada com as demandas linguísticas, culturais e tecnológicas da educação moderna, promovendo práticas que valorizem a diversidade linguística e discursiva.

Passamos ao detalhamento do que é encontrado na primeira seção desta obra – **Ensino de Língua Portuguesa, Argumentação e Multimodalidade** –, que reúne quatro estudos cujo escopo é discutir como a argumentação pode ser trabalhada na escola, mas cada um se alinha a uma perspectiva diferente. Em “O modo de organização do discurso argumentativo na leitura e produção de textos”, capítulo produzido por Adriana Rodrigues de Sousa e João

Benvindo de Moura, ambos integrantes do NEPAD¹ (UFPI), a leitura e produção de textos argumentativos são concebidas como uma operação que precisa superar certa mecanização que pode ser observada em aulas de língua portuguesa. Assim, ao analisar as estratégias argumentativas presentes em artigos de opinião produzidos por vinte alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola do Piauí, encontra-se uma discussão em torno do papel social da mulher atual. Como o trabalho se apoia na Semiolinguística, de Patrick Charaudeau, o leitor pode entender quais elementos constituem o modo de organização do discurso argumentativo – asserções de partida, de passagem e de chegada – , bem como os papéis de distintos dispositivos linguísticos, como os que introduzem os dados, promovem as inferências e encaminham para a conclusão.

Na sequência, o capítulo “Gêneros textuais argumentativos no ensino de língua portuguesa: possibilidades de associação a um modelo dialogal”, escrito por Mayana Matildes da Silva Souza, que integra o grupo ELAD² da UESC, propõe estabelecer relações entre o modelo dialogal de argumentação e o desenvolvimento das competências e capacidades argumentativas em práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para tanto, apoia-se em distintos autores e focaliza a reflexão nas capacidades de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição. Com base na metodologia crítico-interpretativa, prevê repensar a relação entre o ensino dos gêneros textuais argumentativos e o

¹ O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD) foi criado em 2012 por pesquisadores da UFPI e UESPI a fim de congrega pesquisadores, estudantes e professores interessados no desenvolvimento de estudos em variadas perspectivas da Análise do Discurso.

² O grupo ELAD reúne pessoas que trabalham, em cooperação nacional e internacional, pesquisando sobre a argumentação e suas relações com a linguagem e o discurso. Além das orientações de pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, promove publicações de livros, artigos e números temáticos em periódicos, além de cursos de formação inicial e continuada ministrados em modo presencial e remoto.

desenvolvimento das competências e capacidades argumentativas a fim de identificar entraves e sugerir caminhos para aprimorar as práticas escolares de oralidade, leitura e escrita.

O terceiro capítulo, intitulado “Identificação de *fake news* em contextos escolares: práticas de letramento digital e estudo do gênero”, de Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI) e Gerson Sousa Félix Teixeira (SEDUC / PI), discute as possibilidades de análise de *fake news* em atividades nos 8º e 9º anos do ensino fundamental na disciplina de língua portuguesa. Os autores notam que, após a implementação da *Base Nacional Comum Curricular*, o letramento digital foi expandido, o que tem favorecido o trabalho com estratégias de verificação de notícias no espaço virtual e possibilitado aos discentes compreender os recursos que são mobilizados nesse tipo de material discursivo e construir posicionamentos críticos.

O capítulo, intitulado “Infográfico: análise dos recursos semióticos como processos de construção de sentidos”, escrito por Vanesca Carvalho Leal e Isabel Cristina Michelan de Azevedo, ambas vinculadas à Universidade Federal de Sergipe, analisa os diversos recursos semióticos encontrados no gênero textual infográfico, quando se quer organizar uma informação para o público em geral. O material inserido no trabalho pode ser encontrado no jornal digital Folha de São Paulo e serve de base para que as autoras possam analisar os efeitos de sentidos que os elementos verbais e os visuais promovem quando esse gênero é colocado em circulação na sociedade. Trata-se de um estudo de caráter descritivo e documental, que tem um enfoque qualitativo, pois examina como se dá o processo de construção de sentidos. Após o exame de seis exemplares de infográficos estáticos, o leitor compreende que a interligação de aspectos verbais e visuais, além ser constitutiva do gênero, é realizada por meio de estratégias específicas que precisam ser interpretadas quando se quer efetivar a compreensão leitora.

No fechamento da primeira seção, o capítulo “O papel argumentativo na criação de novas palavras”, elaborado por

Margareth Andrade Morais e Vítor de Moura Vivas (IFRJ), apresenta um esforço de interface entre a morfologia e linguística textual a fim de estabelecer uma relação entre as novas formações linguísticas que podem refletir determinadas crenças e valores na escolha e orientação dos mecanismos linguísticos. Cruzamentos vocabulares com o *splinter* bolso, como em “bolsovírus”, por exemplo, apresentam um padrão morfológico e evidenciam a intencionalidade dos enunciadores. O trabalho realizado analisa as construções encontradas em uma coluna e capa de revista para examinar como tais formas auxiliam a construir a compreensão leitora, além de destacar os pontos de vista em circulação na sociedade. Os autores observaram que as formações morfológicas que remetem ao Bolsonaro indicam um posicionamento argumentativo e político do enunciador associado à sua avaliação em relação ao ex-presidente do Brasil.

Dentro da seção **Ensino de leitura e produção de texto: didatização e perspectivas discursivas**, os trabalhos apresentam uma abordagem integrada que atravessa o ensino de leitura e escrita, unindo a teoria e a prática de análise textual. Em geral, os artigos compartilham um compromisso com a exploração de estratégias didáticas inovadoras, centradas na compreensão profunda dos processos cognitivos e discursivos envolvidos na produção e interpretação de textos. As análises processuais da escrita, as avaliações formativas e as reflexões sobre a autoria propõem procedimentos de produção de sentido que promova o pensamento crítico e a capacidade de engajamento em diálogos significativos. Essas pesquisas sublinham a importância de transcender abordagens unidimensionais, promovendo uma educação linguística voltadas para a compreensão da complexidade da comunicação humana.

Na abertura dessa seção, Eliuse Sousa Silva escreve "Imbricamentos entre leitura, ensino e coesão lexical: uma proposta didático-metodológica". Esse capítulo aborda a interação entre teoria e prática no ensino da leitura, com foco na coesão lexical como elemento central para a compreensão textual. Utilizando o

poema "A Pesca", de Affonso Romano de Sant'Anna, Silva propõe uma metodologia que realça a importância de analisar a coesão lexical para entender a configuração temática do texto. Essa abordagem, baseada em uma perspectiva sociocognitiva e interacional de linguagem, defende que a leitura deve ser concebida como uma atividade que promove o desenvolvimento cognitivo-intelectual, para além da apreensão de conteúdos. A pesquisa enfatiza a coesão lexical, não limitada aos conectores, mas vista como uma rede complexa de relações semânticas que contribui para a textualidade e significação. Os resultados desse estudo oferecem uma contribuição significativa tanto para os estudos linguísticos, ao aprofundar a discussão sobre texto, sentido e coesão, quanto para o campo pedagógico.

No artigo "Processamento da escrita: as etapas de escritura realizadas na produção de um resumo", Anne Carolline Dias Rocha Prado e Márcia Helena de Melo Pereira exploram o complexo processo que envolve a escrita, especificamente na produção de resumos acadêmicos. Utilizando um estudo de caso de uma dupla de estudantes universitários, as autoras discutem os modelos cognitivos de escrita e aplicam um tipo de adaptação que incorporam perspectivas discursivas ao processo de escrita. O foco da pesquisa reside na análise detalhada das operações mentais e discursivas que os estudantes empregam ao elaborar um resumo, desde a geração de ideias até a revisão e reescrita do texto. Ao aplicar e discutir modelos cognitivos de escrita, em um contexto real de produção do resumo por estudantes universitários, o estudo oferece procedimentos práticos para estruturar uma proposta de ensino com base na análise processual, enfatizando a importância do planejamento, revisão e reescrita.

Tatiana Simões e Luna, no capítulo "O ensino da avaliação textual na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro" (OLPEF). A pesquisa analisa as atividades propostas pela OLPEF, buscando entender como elas contribuem para o processo de aprendizagem da escrita. Luna utiliza o Caderno do Professor "A ocasião faz o escritor" como *corpus* de análise e fundamenta seu

trabalho nos postulados bakhtinianos sobre gêneros do discurso e na metodologia da sequência didática genebrina. Os resultados apontam para uma valorização da avaliação formativa pela OLPEF, mas também revelam limitações, como a escassez de atividades de revisão e reescrita e incongruências na matriz avaliativa. Este estudo contribui para o campo da didática da língua, destacando a importância de atividades de reescrita e avaliação textual e formativa na educação básica, e sugere reflexões sobre a aplicação efetiva dessas práticas em contextos educacionais voltados para o ensino de língua materna.

Patrícia Rodrigues Tomaz questiona o mito do amor materno e sua representação na sociedade em "Os imaginários sociodiscursivos e o mito do amor materno". Nesse capítulo é discutido o conceito do amor materno sob a ótica dos imaginários sociodiscursivos, utilizando a Teoria Semiolinguística. A pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre a naturalização do amor materno e a pressão social para que todas as mulheres desempenhem o papel de mães. A análise de textos de Elizabeth Badinter por Tomaz desconstrói a ideia de que o amor materno é um instinto inerente a todas as mulheres e aponta para a influência de fatores sociais, culturais e educacionais na formação desse mito. Os resultados destacam a importância de reconhecer a diversidade das experiências femininas em relação à maternidade e a necessidade de discutir abertamente o direito das mulheres de escolher não ser mães. Este trabalho contribui significativamente para o debate sobre gênero, maternidade e as construções sociais do amor materno, oferecendo perspectivas valiosas para o entendimento das dinâmicas familiares e sociais contemporâneas.

No contexto da produção de dissertações de mestrado, Patrícia Souza Lemos e Márcia Helena de Melo Pereira iluminam a complexa teia de interações que molda a escrita acadêmica no capítulo "A figura autoral na produção de dissertação de mestrado sob a perspectiva sociointeracionista de Bakhtin". Essa pesquisa destaca o diálogo inerente à linguagem e o papel fundamental da interação na constituição da figura autoral, contrapondo-se à ideia do autor como

um ente isolado e destacando o caráter dialógico e responsivo no processo de escrita. A metodologia adotada envolve a análise descritiva de textos acadêmicos e interações entre mestrando, orientador e outros interlocutores, fundamentada na crítica genética e nas normativas da ABNT³, ilustrando como a autoria é mediada e construída no contexto acadêmico. Os resultados revelam uma evolução na autonomia e segurança do mestrando-autor ao longo do processo, demonstrando a redução de intervenções externas à medida que a produção textual avança. A pesquisa contribui significativamente para os estudos de autoria e linguagem, reforçando a importância da interação e do diálogo na construção de textos acadêmicos e na formação da identidade autoral, ressaltando a relevância da abordagem bakhtiniana para a compreensão e didatização do ensino da linguagem na leitura e escrita.

No final dessa seção, José Ricardo Carvalho no capítulo "A metalinguística bakhtiniana como procedimento de análise das relações dialógicas na abordagem da leitura literária", o autor mergulha na aplicabilidade da metalinguística bakhtiniana como uma lente analítica para aprofundar a compreensão da leitura literária, sublinhando a importância do dialogismo e da multiplicidade de vozes dentro da obra literária. O autor discute como essa abordagem amplia o ensino da literatura ao promover uma leitura que adote a compreensão ativa. Levando em consideração as discussões teóricas para o campo da prática, Carvalho propõe um processo de transposição didática da leitura literária a partir das categorias da polifonia e do heterodiscurso. A pesquisa sublinha o processo dinâmico de adaptação e recriação de saberes teóricos voltados para uma engenharia didática, considerando a complexidade das relações dialógicas e a

³ Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), fundada em 1940, é o órgão responsável por estabelecer as normas para as produções técnicas no Brasil, o que inclui a uniformização de trabalhos acadêmicos e científicos. Trata-se de uma instituição privada, sem fins lucrativos, que fornece insumos para o desenvolvimento tecnológico brasileiro.

multiplicidade de vozes presentes nos textos literários. Desta forma, o autor demonstra como a abordagem discursiva bakhtiniana pode contribuir com o modo de analisar e planejar atividades de leitura voltadas para a compreensão ativa no âmbito ético, estético, cognitivo e discursivo.

No que diz respeito à terceira seção **Descortinando os aspectos linguístico-discursivos da língua portuguesa e formação de professores**, a obra apresenta seis contribuições, quatro com destaque ao ensino e duas enfatizando a formação de professores. O capítulo “A variação linguística em sala de aula: um desafio para alunos e professores de língua portuguesa da educação básica”, de autoria de Edivanildo Flauberte Correia de Afonso, apresenta resultados de uma pesquisa, no âmbito da Sociolinguística Educacional, a fim de verificar como professores de língua portuguesa do último ciclo do ensino fundamental e seus alunos lidam com o fenômeno da variação em sala de aula. O autor aponta a necessidade de uma sólida formação em Sociolinguística como requisito essencial para uma prática pedagógica que rompa com a perspectiva tradicional e pouco produtiva de ensino de língua materna.

Ainda sobre variação linguística, desta vez ressaltando documentos norteadores do ensino no Brasil e, particularmente, no estado do Maranhão, a *Base Nacional Comum Curricular* e o *Documento Curricular* do território maranhense, o capítulo “Pedagogia da variação linguística e prática escolar: investigando documentos curriculares nacional e maranhense”, de Luís Henrique Serra, mostra-nos resultados de uma análise bibliográfica, com base na Sociolinguística Educacional. O autor defende que a variação linguística deve ser discutida nas escolas e o tema do preconceito linguístico deve ser um elemento da aula de português, visando a construir uma consciência da diversidade linguística e o respeito por ela.

Os dois capítulos seguintes focalizam a importância da pontuação e seus desafios em sala de aula. O artigo “O papel discursivo da pontuação na leitura e reescrita de fábulas” de

Juliana Fontes do Santos Nascimento e José Ricardo Carvalho, reflete sobre o ensino da pontuação em uma abordagem discursiva, por meio do trabalho de leitura com o gênero fábula. Os autores defendem que a necessidade de estudos acerca dessa temática consiste no fato de haver pouca exploração e reflexão sobre a pontuação tanto no campo da leitura quanto no da escrita, haja vista a importância desse conteúdo para a constituição de sentidos nos textos. No plano empírico, são analisados o processo de leitura e reescrita em uma abordagem discursiva com o gênero fábula.

Sobre “As funções discursivas da pontuação em notícias de divulgação científica”, Ana Paula de Moura Delezuk mostra o caráter discursivo da pontuação. A autora defende que a articulação entre os modos de pontuar e os efeitos de sentido produzidos pelos usos da pontuação estabelecem relação com o gênero do discurso. Com base nisso, apresenta seu objetivo que é compreender se os modos de pontuar de notícias de divulgação científica das revistas *Superinteressante* e *Galileu* revelam uma relação com as condições de produção do enunciado, deixando transparecer as funções discursivas da pontuação.

Os dois últimos capítulos enfatizam a figura do professor. No artigo “Letramentos didático-digitais no curso de letras: uma proposição para multiletramentos docentes”, de Ana Patrícia Sá Martins, o foco está na construção de letramentos didático-digitais na formação inicial de professores de língua materna no curso de Letras. A autora ressalta a importância da escrita situada como elemento identitário de formação e do ensino como trabalho. Discute projetos didáticos desenvolvidos durante o Programa de Multiletramentos Didáticos. A reflexão é motivada pelo questionamento: “como desenvolver práticas formativas que oportunizem aos licenciandos no curso de Letras ações pedagógicas que promovam uma aprendizagem a partir das, por meio das e para as práticas multiletradas em uma sociedade digitalmente conectada?”

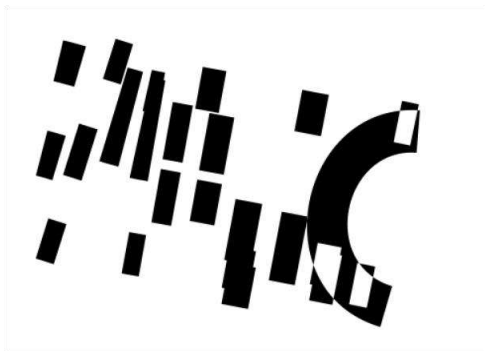
Concluindo a terceira seção do livro, o capítulo “Atividades de ensino e de pesquisa na formação do professor de língua(gem)”, de

autoria de Cleide Inês Wittke e Jossemar Theisen de Matos, apresenta uma reflexão sobre a formação e a prática do professor de língua, a partir de experiências vividas na academia, em atividades de ensino e de pesquisa. Os autores defendem que o ensino seja realizado por meio de diferentes textos, considerando os múltiplos gêneros de texto existentes e que viabilizam as práticas sociais pela linguagem. Em suas conclusões, apontam que, embora o texto seja identificado como objeto de estudo, os licenciandos ainda encontram dificuldades em trabalhá-lo como processo de interação, de construção de sentidos.

O livro "Linguagem em Sociedade – Diversificados Olhares Teórico-Methodológicos e Práticos" culmina como uma obra que explora as interseções entre linguagem, sociedade e educação, oferecendo um panorama rico em torno das abordagens contemporâneas no ensino de língua portuguesa. Por meio de suas quatro seções, que dialogam entre si, esta obra não apenas ilumina variadas dimensões da linguística aplicada ao contexto educacional, como também estabelece um diálogo bastante produtivo com as práticas pedagógicas inovadoras, com foco na argumentação, na multimodalidade, nos estudos do discurso e nas interações humanas e profissionais. Por meio de sua abordagem interdisciplinar, o livro desafia concepções unívocas sobre leitura, escrita e textos multimodais, propondo modelos educacionais que reconhecem a diversidade de vozes, perspectivas e formas de interação.

Reunir professores e pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do Brasil nos permitiu perceber a necessidade de trazer a pública a pluralidade de visões em torno de objetos de estudos comuns. Assim, este livro se apresenta como um valioso recurso e contribuições para pesquisadores, educadores e estudantes interessados nas complexidades do ensino e aprendizagem das diferentes linguagens e manifestações discursivas na sociedade atual.

**ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA, ARGUMENTAÇÃO
E MULTIMODALIDADE**



O MODO DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO NA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Adriana Rodrigues de Sousa
João Benvindo de Moura

Introdução

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o baixo desempenho nas atividades que buscam o desenvolvimento das competências leitora e escritora continua desafiando educadores a pensarem em estratégias para desenvolver a capacidade do aluno em estruturar adequadamente um texto e a criticidade sobre as temáticas abordadas nas produções. O presente trabalho consiste em uma análise das estratégias argumentativas utilizadas em artigos de opinião produzidos por alunos do nono ano, da Escola Municipal Adrião Portela, localizada na cidade de Caraúbas do Piauí – PI. A coleta dos dados foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2018.

Como fundamentação teórica, lançamos mão da Análise do Discurso Semiolinguística (doravante ADS), com foco nas circunstâncias de discurso e no modo de organização do discurso argumentativo, considerando que esses postulados podem contribuir para auxiliar no processo de identificação dos fenômenos linguísticos recorrentes que impedem o avanço de uma leitura crítica e de uma escrita bem fundamentada, visto que, a organização argumentativa do discurso é constituída de diversas operações lógico-linguísticas, levando em conta, as dimensões que compõem o discurso na ADS.

Segundo Charaudeau (2008), a Semiolinguística analisa o discurso a partir de três dimensões: situacional, discursiva e

linguística. A dimensão situacional analisa os fatos exteriores à língua, as identidades, levando em consideração, circunstâncias nas quais o discurso se insere; a dimensão discursiva, apresenta os modos de organização do discurso os quais definem a finalidade com a qual o discurso é organizado e a linguística, por sua vez, se organiza em função das categorias de língua. Podemos perceber que este arcabouço teórico nos traz a base fundamental para analisarmos as estratégias argumentativas presentes nos artigos de opinião que se constituíram como corpus desta pesquisa.

Além dos postulados do linguista francês Patrick Charaudeau, lançamos mão de pesquisas realizadas pelo NEPAD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso, vinculado à UFPI/CNPq e publicadas em Moura, Batista Jr. e Lopes (2015); Moura, Batista Jr. e Lopes (2017); Lopes, Batista Jr. e Moura (2018); Moura e Magalhães (2021); Moura e Lopes (2021); Moura e Rocha (2021a; 2021b); Rocha, Paiva, Moura e Piancó (2021); Rocha e Tomaz (2022), além de publicações diversas como Moura e Tomaz (2020); Moura (2020); Sousa e Moura (2021); Rocha e Moura (2022) e Tomaz, Rocha e Moura (2022).

A Análise do Discurso Semi linguística

A Análise do Discurso Semi linguística (ADS) é uma vertente da Análise do Discurso Francesa, desenvolvida pelo linguista Patrick Charaudeau, a partir de sua tese de doutorado, defendida na década de 1980. Dentre as diversas correntes da AD, a teoria charaudeana se distingue por concepções teóricas e metodológicas através das quais se entende que o discurso depende das condições da enunciação e dos interlocutores para os quais é dirigido. Charaudeau (2016) evidencia o papel do sujeito como a base de todo ato de linguagem. A significação do mundo é dada pelo material linguageiro da comunicação, representando a realidade parcialmente ou em sua totalidade.

Charaudeau (2016) apresenta o campo semi linguístico integrando duas antinomias que explicam que “o ato de linguagem

não pode ser concebido de outra forma a não ser como um conjunto de atos significadores que falam o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão” (CHARAUDEAU, 2016, p. 20). Nessa perspectiva, considera-se um amálgama entre a Semiótica e a Linguística, convergindo para a hipótese de que uma análise semiolinguística é semiótica, porque seu objeto de estudo se organiza em uma intertextualidade, e é Linguística, visto que o instrumento utilizado para análise de seu objeto se constitui a partir de uma conceituação de fatos que permeiam o universo da linguagem. A referida teoria deu origem ao que hoje poderíamos chamar de Análise do Discurso Semiolinguística (ADS), na perspectiva de Machado (2016).

Conforme Moura (2012), a linguagem produz sentidos variados, visto que exerce a função de corresponder a intenções determinadas, decorrentes das interações entre os sujeitos. Segundo Machado (2016), a maneira de se analisar o discurso na TS, se incorpora em uma concepção pragmática vinculada a uma dimensão psicossocial, conciliando, nessa combinação, os elementos que compõem a citada teoria, tornando-a interdisciplinar.

Charaudeau (2016), em seu livro “Linguagem e discurso: modos de organização”, no capítulo “Problemas de abordagem na análise do discurso”, define a semiolinguística como um campo que integra duas antinomias: *do que nos fala a linguagem* e *como nos fala a linguagem* (p. 20, grifos do autor).

Estabelecendo uma relação com nosso objetivo de pesquisa, que busca analisar, dentro dos aspectos linguísticos, as estratégias do discurso e como estas condicionam as produções de artigo de opinião, faz-se necessário dizer que, nessa linha, o analista, ao se deter sobre o discurso (do que nos fala a linguagem), tem como finalidade, identificar as intenções e as estratégias discursivas adotadas por quem as produz (como nos fala a linguagem), levando em conta os componentes da situação comunicativa. Essa esfera situacional, articulada entre os aspectos linguísticos e discursivos é que proporciona uma significação efetiva do estudo da língua e a constituem como fator social. Para Charaudeau:

[...] uma análise semiolinguística do discurso é semiótica pelo fato de que se interessa por um objeto que só constitui em uma intertextualidade. Esta última depende dos sujeitos da linguagem, que procuram extrair dela possíveis significantes. Diremos também que uma análise semiolinguística do discurso é linguística pelo fato de que o instrumento que utiliza para interrogar esse objeto é construído ao fim de um trabalho de conceituação estrutural dos fatos linguageiros (Charaudeau, 2016, p. 21).

A partir dessa afirmação, entendemos que a semiótica e a linguística se completam, ou seja, se integram e se fundamentam, sendo, por isso, necessárias aos estudos do campo semiolinguístico. Segundo Machado (2016), a Análise do Discurso Semiolinguística leva em consideração alguns fatores que restringem e caracterizam as estratégias utilizadas no estudo dos gêneros discursivos: a situação de comunicação, a identidade e os papéis dos parceiros, a finalidade do ato comunicativo, as expectativas da interação, a tematização, e as características estruturais do texto. Dentro do arcabouço teórico da ADS, adotamos neste trabalho o conceito de *modos de organização do discurso* e os elementos de base que o compõem.

O modo de organização do discurso argumentativo

Segundo o que é preconizado pela Teoria Semiolinguística, o discurso é analisado a partir de três dimensões: a situacional, a discursiva e a linguística. Desse modo, o sujeito falante organiza as categorias linguísticas conforme as finalidades discursivas da encenação comunicativa. No que tange à dimensão discursiva, Charaudeau (2016) apresenta quatro modos de organização do discurso: o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo. Cada um deles apresenta uma função de base referente à finalidade do falante em narrar, descrever e/ou argumentar, e um princípio que organiza a encenação do dizer, definindo a maneira com a qual o sujeito se posiciona: o modo enunciativo. O modo argumentativo, escolhido como um postulado para esta pesquisa, apresenta como

função básica expor e provar casualidades numa visada racionalizante, a fim de influenciar o interlocutor.

Dentro dessa linha de pesquisa, compreender o contexto discursivo, requer do analista, uma compreensão e delimitação das condições de produção e da instância de quem enuncia o discurso. Nas palavras do autor:

O contexto discursivo designaria os atos de linguagem existentes (aqueles que já foram produzidos) numa determinada sociedade e que intervêm na produção/compreensão do texto a interpretar (Charaudeau, 2016, p. 70).

Entendemos, dessa forma, que os saberes do sujeito enunciador e do sujeito interpretante, são fundamentais para a denominação das circunstâncias de discurso, pois os aspectos argumentativos de um discurso geralmente estão implícitos. Moura *et al.* (2015, p. 160), afirma que:

A construção racional do discurso, sua materialidade argumentativa, não reside simplesmente no poder institucional que marca a cena enunciativa, nem tampouco está completamente condicionada à estruturação das imagens do discurso.

Os modos de organização do discurso constituem princípios de como se organiza a matéria linguística. Esta, depende do objetivo discursivo do sujeito ao argumentar acerca de algo ao sujeito a quem se dirige. Charaudeau (2016) define a argumentação numa relação triangular entre um sujeito que argumenta, a proposta deste sobre o mundo e um sujeito-alvo.

Vejamos como se caracteriza essa relação:

Figura 1: Relação triangular entre um sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo



Fonte: Elaboração própria, com base em Charaudeau (2016, p. 205).

Para que haja argumentação, é necessário que haja:

- uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento, em alguém, quanto à sua legitimidade [...]
- um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento (convicção) e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples aceitabilidade ou de uma legitimidade) quanto a essa proposta.
- um outro sujeito que, relacionado com a mesma proposta, questionamento e verdade, constitua-se no alvo da argumentação. [...] (Charaudeau, 2006, p. 205).

Entende-se a partir dessa relação, que a argumentação se constitui em uma atividade discursiva. Para o teórico, o modo de organização argumentativo refere-se a um processo entre sujeitos: um, que desenvolve uma proposição e outro que é alvo dessa argumentação. O sujeito argumentante objetiva persuadir seu sujeito-alvo, tentando, para esse fim, expressar convicção. De acordo com Charaudeau (2016, p. 206), o sujeito argumentante, partindo do seu ponto de vista, busca duplamente:

- uma *busca de racionalidade* que tende a um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo. [...]
- uma *busca de influência* que tende a um *ideal* de persuasão, o qual consiste em compartilhar com o outro (interlocutor ou destinatário) um certo *universo de discurso* até o ponto em que este último seja levado a ter as mesmas propostas (atingindo o objetivo de coenunciação). (grifos do autor)

O modo de organização do discurso argumentativo, permite a construção de explicações sobre asserções feitas acerca do mundo, sejam elas de experiência ou de conhecimento (Charaudeau, 2006).

Essas asserções constituem os princípios os quais baseiam a lógica argumentativa e se compõem de três elementos: A asserção de partida (A1), como o próprio nome a define, representa um dado de partida, da qual decorre uma consequência; a asserção de chegada (A2) que representa uma “conclusão da relação argumentativa”, legitimando a proposta apresentada no dado inicial e, por fim, a asserção de passagem que estabelece uma relação de causalidade que une A1 e A2, definindo o ponto de vista do sujeito argumentante, suas inferências e argumentos que fazem com que o interlocutor ou destinatário aceite a proposta como legítima e verdadeira.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois analisa os discursos presentes nas produções de artigos de opinião. É de cunho exploratório, visto que, segundo Gil (2002), estas pesquisas têm como objetivo principal, o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

A pesquisa foi desenvolvida durante os meses de setembro e outubro de 2018, com uma turma de nono da Escola Municipal Adrião Portela, na cidade de Caraúbas do Piauí. A turma era formada por vinte alunos, sendo 6 meninas e 14 meninos. A pesquisa teve início com um debate em sala de aula, com questões previamente elaboradas sobre o papel da mulher na sociedade. Os alunos manifestaram livremente suas opiniões, de acordo com seus

conhecimentos acerca do tema. Os discursos dos educandos, em sua maioria, foram positivos em relação à mulher, porém, percebeu-se que muitos ainda destinam o papel de “dona de casa” exclusivamente a ela.

Passada essa primeira etapa, os alunos foram direcionados à leitura de dois artigos de opinião sobre o feminismo, um contrário e outro a favor do movimento, levando em consideração, os argumentos utilizados pelas duas autoras, para defenderem seus discursos. Alguns desconheciam a nomenclatura “feminismo”. Em virtude disso, os estudantes foram orientados a fazerem pesquisas virtuais livres, acerca do papel da mulher na sociedade, ao longo do tempo. Essa etapa foi, aparentemente, de descoberta para alguns educandos. O gênero textual artigo de opinião já estudado anteriormente pela turma, foi retomado com o propósito de auxiliar na elaboração das produções que serviram de corpus para esta pesquisa, totalizando.

A última etapa da pesquisa foi a produção textual do artigo de opinião. Os textos foram elaborados em sala de aula pelos vinte componentes da turma, no entanto, selecionamos oito para nossa análise. Quatro aulas foram destinadas para o rascunho e construção do texto oficial. Para não influenciar no processo de escrita, os alunos não souberam, a princípio, que teriam seus textos analisados em uma pesquisa. Souberam, somente, que os teriam publicados no mural da escola para que outros estudantes tivessem a oportunidade de lê-los. Ao final do processo, foi solicitado aos alunos a permissão para utilização de seus textos na pesquisa.

A temática sugerida para o artigo de opinião foi: “O papel da mulher na sociedade”. O objetivo do tema foi analisar as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos, baseadas no modo de organização do discurso argumentativo de Charaudeau.

Como nosso corpus foi composto por artigos de opinião produzidos por alunos da Educação Básica, apresentamos, a seguir, um pequeno esboço do gênero textual artigo de opinião.

O gênero textual Artigo de Opinião

Os gêneros textuais discursivos tornaram-se instrumentos sociais que podem ampliar nos educandos, a capacidade de competência linguística e discursiva, estimulando o exercício de cidadania. De acordo com Cereja (2015, p. 279):

Quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade [...].

Dessa forma, entende-se que o locutor fará uso do gênero mais adequado para ele, embora de forma inconsciente. No entanto, as produções textuais escritas também são orientadas por uma diversidade de fatores atuantes no contexto situacional possibilitando que a comunicação aconteça de forma efetiva e que atinja o objetivo do locutor, de acordo com o gênero conscientemente escolhido.

O artigo de opinião é um gênero textual dissertativo-argumentativo, no qual o autor tem como finalidade defender seu ponto de vista diante de um determinado tema. Apresenta características de um texto jornalístico, tendo como principal objetivo, informar e persuadir o leitor.

De acordo com os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*):

O objetivo de ensino e, portanto, de aprendizagem é conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. [...] saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (Brasil, 1998, p. 22).

Dessa forma, o texto se fundamenta e se constitui como uma ferramenta de formação de cidadania, dando real significação às práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas aulas de língua materna. Segundo Moura *et al.* (2017), as produções textuais devem ser planejadas e pensadas por um sujeito participativo, por isso é

necessário que a escola propicie situações que favoreçam a manifestação dos discursos dos educandos, de forma concreta.

Análise do *corpus*

Os textos selecionados para a análise não passaram por processo de refacção textual com o intuito de preservar a originalidade e a formulação das ideias reproduzidas nos discursos dos autores. Para este artigo, foram analisados oito textos, através dos quais buscamos verificar as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos na produção escrita conforme revela a análise da produção do aluno A:

A mulher é quem cuida das coisas na casa mas também pode sim trabalhar em outros locais (A1) e receber o mesmo que o homem recebe e nos mesmo trabalhos, (Asserção de passagem) em que os homens são mais experientes e tem mas facilidade de compri-lo. (A2) [sic]

A proposta do sujeito argumentante (aluno A) na asserção de partida (A1) é configurada sob a forma de um enunciado descritivo, porém não objetivo, sobre as ações já realizadas pelas mulheres e as supostas atividades que também podem exercer, além destas.

Há uma tomada de posição em favor da mulher, embora as inferências feitas não sejam claras e objetivas. Há, na asserção de passagem, representando o universo de crenças no qual o sujeito está inserido determinando suas experiências e/ou conhecimento de mundo. Ele tenta legitimar sua proposta na conclusão, de forma não engajada, reforçando a descrença do homem em relação às capacidades da mulher.

No texto do Aluno A, a afirmação presente na introdução demonstra um discurso de submissão arraigado no imaginário social de que a mulher é responsável pelas tarefas domésticas. No decorrer do texto, ele atribui esse julgamento aos homens, que a encarregam dessa tarefa.

No texto da Aluna B, a posição de sujeito com relação à proposta é ponderada, visto que, a aluna relaciona uma postura

distinta entre mulheres. Há uma particularização entre as asserções de saída e de chegada, constatando o fato de que há mulheres que preferem casar e constituir família e outras optam por independência financeira e profissional.

Existem muitas mulheres que só pensam em se casar e ter filhos e construir uma família, mais também existem aquelas que querem estudar, trabalhar e conseguir ser independente, para que não possa depender de nenhum homem para conseguir vencer na vida. [sic]

No que tange o discurso argumentativo, a aluna apresenta uma proposta como sujeito argumentante, estabelecendo uma razão demonstrativa, pois não estabelece prova que corroborem seus argumentos. São emitidas propostas sobre o papel social da mulher, sem haver, no entanto, um ato de persuasão.

O aluno C atribui propriedades à mulher na asserção de partida, descrevendo-a (sexo frágil, sensível). Dessa forma encadeia a ideia proposta na asserção 1 (A1) com uma asserção de passagem tentando estabelecer uma *prova* da validade e validar seu argumento (nossa população está cheia de mulheres...). O elemento de oposição “mas” fazendo inferências na asserção de passagem representando o ponto de vista baseado no universo de crenças do aluno e estabelecendo uma tentativa de prova da validade que une A1 e A2.

A mulher sempre foi um alvo muito forte de críticas e preconceitos, sempre foi julgada como o sexo frágil, mitos pensam que por que uma mulher é sensível não pode dar conta de um serviço que de um homem, hoje nossa população está cheias de mulheres que luta e segue em frente, passa por cima dos obstáculos, e conseguem o que elas desejam e realmente precisa. [sic]

Mas por conta de a mulher ser frágil isso não quer dizer que a mulher não possa ser uma policial, sargenta e etc. (A2) ... se a mulher quiser exercer uma profissão ingual a do homem ela pode se ela tiver vontade, coragem, e determinação e etc. a mulher pode trabalhar em qualquer profissão. [sic]

Os alunos E e F, de acordo com os elementos de base que compõem o modo de organização do discurso argumentativo, mostram que as asserções de chegada, definidas pelas conjunções “porque”, dão uma explicação pragmática, pois a causa é expressa

como um desejo e “pois”, dando uma prova de justificativa para esse dispositivo de persuasão.

É muito importante a mulher na sociedade, pois a mulher ela é tão guerreira que ela sabe fazer o papel do homem e da mulher junto.

A mulher, atualmente vem sendo cada vez mais corajosa para tomar suas próprias iniciativas, para arrumar o seu próprio emprego, ter uma casa, ou um carro. Por que se nós mulheres ficar-mos paradas esperando alguém chegar para nos dar tudo que queremos, não vamos conseguir nada. [sic]

Os alunos G e H como sujeitos argumentativos, utilizaram estratégias de persuasão quando compararam a mulher e o homem tomando uma posição clara na defesa de que ambos devem ter os mesmos direitos e o mesmo espaço na sociedade.

[...]Na minha opinião eu acho que a mulher deveria ser tratada como qualquer outro homem, deveria ganhar o mesmo tanto deveria trabalhar no que ela quisesse [...] [sic]

O machismo tem tirado o direito das mulheres devido o homem querer ser superior a mulher e na sociedade e importante por que muitas mulheres tem capacidade de administração ou governa uma grande empresa. [sic]

A argumentação se constrói como uma associação entre diferentes componentes que decorrem de uma situação que apresenta uma finalidade persuasiva. Para reforçarem e tornarem seus argumentos mais convincentes, os estudantes apresentaram algumas justificativas, através do uso de operadores linguísticos argumentativos. Esses elementos reafirmaram que, no ponto de vista geral dos discentes, a mulher exibe um lado frágil, sensível, característico do gênero, no entanto, essa descrição não se mostra como um impedimento concreto que a impeça de exercer papéis diversos e similares aqueles realizados por homens no dia a dia.

Considerações finais

A presente pesquisa procurou analisar, no campo da semiolinguística, as estratégias argumentativas utilizadas pelos

alunos na construção de artigos de opinião sobre o papel da mulher na sociedade.

Entendemos que os gêneros textuais discursivos são ferramentas que, por meio da linguagem, possibilitam uma compreensão dos fatos do mundo, das situações reais de comunicação e das vivências experienciadas pelos educandos, atribuindo sentido e significação às produções textuais exigidas nas aulas de Língua Portuguesa. O gênero artigo de opinião enquadrou-se nos objetivos da pesquisa e nos postulados teóricos escolhidos para este trabalho.

O estudo desenvolveu-se em algumas etapas preparatórias com a finalidade de dar um suporte preparatório para a elaboração dos artigos de opinião e possibilitou discussões muito pertinentes sobre a temática da mulher que fizeram os educandos refletirem sobre suas visões sobre o tema e como seus discursos influenciam a sociedade a formarem opiniões cristalizadas, preconceituosas ou não relacionadas à figura feminina.

Embora a proposta e as asserções de partida na construção dos argumentos discursivos, não tenham sido construídas de forma coesa e coerente, em alguns trechos dos textos, entendemos que, as atividades de leitura e produção de texto nas instituições, tornaram-se, ao longo dos anos, um verdadeiro laboratório de expressividade humana, visto que, a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Referências

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

CEREJA, W. R. **Português linguagens**, 9º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. Coordenação da equipe de tradução de Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed. 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C., **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, M.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; MOURA, J. B. **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1E4p24MwtwEIYLOBy9Cv86l8P1ww5IsmP/view> Acesso em: 15 abr. 2019.

LOUREIRO, B. P. **Feminismo**. Disponível em: <http://www.gente.deopiniao.com.br/noticia/artigo-feminismo/42147>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MOURA, J. B. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte: Um retrato do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2020. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/analise-discursiva-de-editoriais-do-jornal-meio-norte-um-retrato-do-piaui/> Acesso em: 01 dez. 2021.

MOURA, J. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; LOPES, M. **Discurso, memória e inclusão social**. Recife: Pipa Comunicação Editorial, 2015. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1tgbNcdFEm3HWUu9UPI2KGqGeqDFLK8F_/view Acesso em: 27 abr. 2022.

MOURA, J. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; LOPES, M. **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view> Acesso em: 27 abr. 2022.

MOURA, J. B.; LOPES, M. (org.). **Discursos, imagens e imaginários**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. Disponível

em: <http://editorapathos.com.br/discurso-imagens-e-imaginarios/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MOURA, J. B.; MAGALHÃES, F. L. J. (org.). **Fluxos discursivos na sociedade em rede**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/fluxos-discursivos-na-sociedade-em-rede/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MOURA, J. B.; ROCHA, M. S. Atos retóricos de linguagem em discursos do orador Jesus de Nazaré. **Fólio - Revista de Letras**, v. 13, p. 149-171, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9807> Acesso em: 9 mar. 2022.

MOURA, J. B.; ROCHA, M. S. **Semiolinguística e Retórica: interfaces**. Teresina: Editora Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/semiolinguistica-e-retorica-interfaces/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MOURA, J. B.; TOMAZ, P. R. O discurso jurídico e as provas retóricas em sessões de mediação de conflitos. **Letras em Revista**, v. 11, p. 263-277, 2020. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/291> Acesso em: 9 mar. 2022.

RIBEIRO, P. S. O papel da mulher na sociedade. **Brasil Escola**. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-papel-mulher-na-sociedade.htm>. Acesso em: 16 out. 2019.

ROCHA, M. S.; LOPES, M.; MOURA, J. B. A volta do Talibã ao governo do Afeganistão: Por uma análise materialista do discurso. **Verbum - Cadernos de Pós Graduação**, v. 11, p. 221-241, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/57490> Acesso em: 9 mar. 2022.

ROCHA, M. S.; PAIVA, M. M.; MOURA, J. B.; PIANCÓ, E. M. S. **Texto, discurso e sentidos**. Teresina: Editora Pathos, 2021. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/texto-discurso-e-sentidos/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

ROCHA, M. S.; SANTOS, M. S.; TOMAZ, P. R. **Discurso e texto em diferentes domínios sociais**. Teresina: Editora Pathos, 2022.

Disponível em: <http://editorapathos.com.br/discurso-e-texto-em-diferentes-dominios-sociais/> Acesso em 15 abr. 2022.

ROCHA, M. S.; MOURA, J. B. “Quem não tiver pecado atire a pedra”: a trajetória das paixões aplicada ao discurso teológico. **Verbum - Cadernos de Pós Graduação**, v. 10, p. 45-65, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/55096> Acesso em: 9 mar. 2022.

SOUSA, J. S.; MOURA, J. B. Imaginários sociodiscursivos: um estudo a partir da revista Revestrés. **Afluente**, v. 6, p. 47-65, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/15476> Acesso em: 9 mar. 2022.

SOUSA, M. Portal Turma da Mônica. Disponível em: www.monica.com.br. Acesso em: 30 abr. 2019.

SOUZA, J. JUNIOR. W. M. A Guerra Fria e a final do Campeonato Mundial de Xadrez de 1972: algumas possibilidades analíticas e correlacionais. **Revista Brasileira de Educação Física Esporte**. São Paulo, p. 567-568, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/77912>. Acesso em: 25 nov. 2021.

TOMAZ, P. R.; ROCHA, M. S.; MOURA, J. B. Casos de família: as provas retóricas em um processo de divórcio litigioso. In: SANTANA, Kátiuscia Cristina; ALBARELLI, Ana Paula. **A análise pragmática em diferentes perspectivas**. Tutoia: Editora Diálogos, 2022. p. 93-120. Disponível em: https://www.academia.edu/81123969/A_An%C3%A1lise_pragm%C3%A1tica_em_diferentes_perspectivas. Acesso em: 9 abr. 2022.

XAVIER, G. **Feminismo x machismo**: não sou obrigada. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/cotidiano/feminismo-x-machismo-nao-sou-obrigada/91241/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

GÊNEROS TEXTUAIS ARGUMENTATIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE ASSOCIAÇÃO A UM MODELO DIALOGAL

Mayana Matildes da Silva Souza

Introdução

No âmbito teórico-acadêmico, consideramos que, embora já exista um número significativo de trabalhos sobre gêneros textuais e suas contribuições para o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e à escrita, as pesquisas sobre o desenvolvimento de competências e capacidades argumentativas em sala de aula, partindo, especificamente, de princípios teóricos de modelos dialogais da argumentação, ainda, são muito limitadas. Dessa forma, de maneira mais específica, o presente estudo pode contribuir para as discussões que envolvem a compreensão de situações argumentativas em contextos escolares, destacando aspectos interacionais e discursivos no ensino da argumentação, e, conseqüentemente, ampliando as concepções sobre o trabalho com gêneros textuais da ordem do argumentar. Assim, buscamos estabelecer uma relação entre o modelo dialogal da argumentação e o desenvolvimento das competências e capacidades argumentativas em práticas de linguagem de oralidade, leitura e escrita na disciplina língua portuguesa.

Em estudos realizados durante o mestrado, observamos que, por ser monologal, o modelo teórico da Nova Retórica impõe algumas limitações ao desenvolvimento de sequências didáticas voltadas para o desenvolvimento das capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição, apontadas por Dolz e Schneuwly (2004), ao tratar de gêneros

textuais orais e escritos da ordem do argumentar. Ao considerar também os estudos de Azevedo (2013, 2016) que desenvolvem as concepções sobre essas capacidades argumentativas, numa perspectiva dialógica e histórico-cultural, verificamos que algumas dessas restrições persistem em relação a aspectos discursivos da argumentação. Nesse contexto, a partir de discussões realizadas nas reuniões do Grupo de Estudos “Teorias da Argumentação”, promovidas pelo ProEDA (Programa de Divulgação dos Estudos sobre Discurso e Argumentação), na UESC, observamos que o modelo dialogal proposto por Plantin (2008) pode se adequar de forma mais produtiva ao ensino da argumentação na disciplina língua portuguesa, já que repensa a atividade argumentativa em um quadro mais ampliado de interação e que, portanto, não se limita à produção de gêneros textuais argumentativos escritos em um contexto monológico e monogerido.

Considerando esses pressupostos teóricos, em um primeiro momento, cabe esclarecer como a adoção da concepção do modelo dialogal proposto por Plantin (2008, p. 61), que se dispõe a repensar a atividade argumentativa de forma mais ampla, situando o enunciado contra o pano de fundo do diálogo, possibilita uma melhor compreensão do funcionamento dos papéis argumentativos (proponente, oponente e terceiro) no desenvolvimento das capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição em relação a um ponto de vista. Em um segundo momento, torna-se importante também abordar, entre outros aspectos da proposta de trabalho com os agrupamentos dos gêneros textuais, a diferença que Dolz e Bronckart (2004) estabelecem entre competências e capacidades. Em um terceiro momento, a fim de ampliar esses conceitos, busca-se refletir sobre como a dimensão discursiva da argumentação, relacionada a aspectos sócio-histórico-culturais e ideológicos, pode ser articulada ao modelo dialogal de Plantin (2008) e ao desenvolvimento das capacidades argumentativas (Azevedo, 2013, 2016).

Para tanto, no campo das teorias da argumentação, fundamentamo-nos nas formulações teóricas do modelo dialogal

da argumentação de Plantin (2008). Em seguida, no campo do ensino da argumentação, abordamos os estudos de Dolz e Bronckart (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz et al. (2004) e Azevedo (2013, 2016) a respeito do desenvolvimento das competências e capacidades argumentativas de professores e estudantes na educação básica, a fim de associá-las ao modelo dialogal da argumentação de Plantin (2008). Por fim, também no campo das teorias da argumentação, recorreremos, ainda, aos estudos de Grácio (2013a, 2013b, 2016) sobre a interação na argumentação, a leitura argumentativa e a multidimensionalidade na argumentação, e aos estudos de Amossy (2018) acerca da argumentação no discurso, a fim de tentar ampliar a noção de dimensão discursiva no modelo dialogal de argumentação, ao associá-lo ao desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Dessa forma, visando a contribuir para as discussões em torno da relação entre o ensino dos gêneros textuais da ordem do argumentar e o desenvolvimento das competências e capacidades argumentativas relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita, este artigo está organizado em três seções. Na primeira, tratamos dos principais conceitos relacionados ao modelo dialogal da argumentação de Plantin (2008). Na segunda, abordamos o desenvolvimento das capacidades argumentativas tendo em vista a proposta de Dolz e Bronckart (2004), para adoção do termo capacidades, de Dolz e Schneuwly (2004) e Dolz et al. (2004) para o trabalho com os gêneros textuais e os estudos de Azevedo (2013, 2016) que exploram o conceito de capacidades argumentativas. Na terceira, apresentamos, de forma sintetizada, uma proposta de ampliação do modelo dialogal de Plantin (2008), considerando a multidimensionalidade da argumentação, a concepção de leitura argumentativa em interações argumentativas e a concepção de dimensão discursiva que envolve aspectos sócio-histórico-culturais e ideológicos.

Por fim, apresentaremos algumas considerações acerca da criação de um projeto de ensino para os anos finais do ensino fundamental, a partir dessa proposta de associação do modelo

dialogal da argumentação de Plantin (2008) ao desenvolvimento das capacidades argumentativas. Nessa direção, pretendemos ampliar os conceitos de sustentação, refutação e negociação de um ponto de vista, apontados na BNCC (Brasil, 2017, p. 180-181), apenas como movimentos argumentativos que fazem parte de uma das habilidades a serem desenvolvidas, mais especificamente, na prática de linguagem da análise linguística/semiótica, a partir dos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, partindo de perspectivas interacionais e discursivas da argumentação, buscamos identificar entraves e sugerir caminhos para aprimorar as práticas de linguagem de oralidade, leitura e escrita em sala de aula.

O modelo dialogal da argumentação de Plantin (2008)

Plantin (2010, p. 25) define argumentação como “uma operação que se apoia num enunciado seguro (aceite), o argumento, para alcançar um enunciado menos seguro (menos aceitável, a conclusão)”. Nesse contexto, argumentar é “dirigir um argumento a um interlocutor; ou seja, uma boa razão para lhe fazer admitir uma conclusão e incitá-lo a adotar os comportamentos adequados” (Plantin, 2010, p. 25). Para o autor, essas definições de base podem ser alargadas do ponto de vista do monólogo ou do diálogo. No primeiro caso, a argumentação é concebida como todo discurso analisável de acordo com os termos do esquema de Toulmin (1958). Analisa-se de forma global um certo número de elementos discursivos articulados que caracterizam uma célula argumentativa. No segundo, todo discurso produzido em um contexto de debate orientado por uma questão é considerado argumentativo. Esta segunda definição é a que Plantin (2010, p. 25) considera a mais apropriada para o trabalho empírico sobre argumentação.

Segundo Amossy (2018, p. 38-39), Plantin (2008) fundamenta sua teoria a partir dos estudos de Ducrot (1987, 1990) e de Kerbrat-Orecchioni (1994[1990], 2005). A autora esclarece que é a insatisfação de Plantin (2008) com os modelos puramente

monologais que o motiva a elaborar um modelo dialogal centrado na análise conversacional com enfoque interacionista.

De acordo com Plantin (2008, p. 7-9), a obra o *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), e *Os usos do argumento*, de Toulmin (1958), constituem uma inovação nos estudos sobre argumentação, depois da Segunda Guerra Mundial, por se tratarem de um real empreendimento teórico acerca da argumentação. O autor esclarece que a argumentação foi inicialmente pensada, desde Aristóteles até o fim do século XIX, como componente dos sistemas lógico (a arte de pensar corretamente), retórico (a arte de bem falar) e dialético (a arte de bem dialogar). Porém esse conjunto disciplinar foi sendo desconstruído até o final do século XIX. Nesse contexto, nos anos 1950, a construção de um pensamento autônomo sobre argumentação buscava “uma noção de “discurso sensato”, por oposição aos discursos fanáticos dos totalitaristas” (Plantin, 2008, p. 8). Já, nos anos 1970, as visões sobre argumentação seguiram caminhos diferentes.

Plantin (2008, p. 71) considera que os modelos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958) e Toulmin (1958), embora tenham inovado, são monologais e, portanto, apresentam algumas limitações. Por isso, desenvolve um modelo com uma abordagem dialogal, com o objetivo de “reconstruir uma visão global do campo, reatar os vínculos da argumentação pela prova (cap. IV) e pelas emoções (cap. VI) e fundar uma perspectiva comparada (VII)” (Plantin, 2008, p. 24). Dessa forma, Plantin (2008, p. 63) propõe-se a “repensar a atividade argumentativa em um quadro ampliado, no qual o enunciado está situado contra o pano de fundo do diálogo”.

Segundo o modelo dialogal, a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta. Em tal situação, têm valor argumentativo todos os elementos semióticos articulados em torno dessa pergunta. Em particular, as justificativas podem se fazer acompanhar de uma série de ações concretas, co-orientadas pelas falas visando tornar sensíveis as posições defendidas (Plantin, 2008, p. 65).

Assim, Plantin (2008, p. 65-66) propõe um modelo dialogal que cobre, ao mesmo tempo, “o modelo dialogal propriamente dito (face a face), o polifônico (diálogo interior) e o intertextual (uma instância de reformulação de discursos já ocorridos)”. Dessa forma, esse modelo privilegia um aspecto essencial da argumentação, o da “articulação de dois discursos contraditórios” (Plantin, 2008, p. 66). Destaca-se, ainda, que é apresentado com base em um conjunto de definições no quadro do diálogo e “integra, ordena e ilumina as aquisições dos modelos monológicos da argumentação” (Plantin, 2008, p. 66).

Outro aspecto importante é que os dados, tanto no modelo monológico quanto no dialogal, podem ser extraídos da escrita. Também podem ser selecionados a partir de diálogos autênticos. Dessa forma, para estudá-los, Plantin (2008, p. 67) se inspira em um modo de processamento específico da análise das interações verbais, com base nas concepções teóricas de Kerbrat-Orecchioni (1994 [1990]) e Traverso (1999). Por outro lado, para o autor, o ponto crucial de sua proposta refere-se ao fato de que esses dados “não podem ser reduzidos a um enunciado ou a um par de enunciados produzidos por um mesmo locutor” (Plantin, 2008, p. 67). Assim, oral ou escrito, o dado de base deve ser constituído de, no mínimo, dois discursos antagônicos, produzidos face a face ou a distância.

Entre outros aspectos importantes do modelo dialogal, proposto por Plantin (2008), que podem ser abordados em uma proposta de ensino de argumentação, está a compreensão do funcionamento dos papéis argumentativos (proponente, oponente e terceiro). Dessa forma, pode-se verificar, a princípio, como esse modelo aborda as noções de situação argumentativa e de pergunta argumentativa, em torno da qual se distribuem “os papéis argumentativos, em função de três atos fundamentais: propor, opor-se e duvidar” (Plantin, 2008, p. 69).

Nesse contexto, podemos notar que esse modelo não possui uma dimensão discursiva (sócio-histórico-cultural e ideológica). Além disso, devemos considerar também que os estudos de Azevedo (2013, 2016) sobre o desenvolvimento das capacidades

argumentativas não exploram completamente essa questão, ao abordar as dimensões histórica, cultural e ideológica da argumentação. Assim, ao estabelecer uma relação entre essas concepções teóricas, buscamos ampliar o modelo dialogal da argumentação proposto por Plantin (2008), associando-o ao desenvolvimento das capacidades argumentativas, a partir de Azevedo (2013, 2016), e atribuindo-lhe uma dimensão discursiva, com base nos estudos de Amossy (2018), sobre argumentação no discurso, e de Grácio (2013a, 2013b, 2016), sobre a multidimensionalidade da argumentação e a argumentação na interação.

O desenvolvimento das capacidades argumentativas

Ao tomarmos como parâmetro os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) e de Dolz *et al.* (2004) para o trabalho com os gêneros textuais, é importante estabelecermos uma distinção entre os conceitos de competência, habilidade e capacidade.

Cabe salientar que a grande abrangência conceitual da noção de competência fez com que "nas ciências da educação provocasse com frequência, incertezas léxicas e controvérsias, devido à dificuldade de identificar claramente os fenômenos que ela tenta objetivar" (Dolz; Ollagnier, 2004, p. 9). Dolz e Bronckart (2004, p. 29-45) no livro *O enigma da competência em educação* diferenciam o termo capacidade da ideia de competência, pois além de esta ser contrária às ideias do interacionismo social nas quais se apoiam, entendem que a competência possui conotações que destacam dimensões inatas, ou seja, inerentes à pessoa; filia-se a uma linha que considera o desenvolvimento biológico, portanto, inato e imutável. Consideram o termo capacidade mais apropriado por estar ligado a uma

concepção epistemológica e metodológica que estabelece que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas por meio das ações que eles realizam, por meio de um processo permanente de avaliação social (Dolz; Bronckart, 2004, p. 45).

Assim, salientam que as capacidades podem ser sempre desenvolvidas e ampliadas em ambientes sociais ricos e estimulantes. Nesse contexto, a habilidade é considerada algo específico para a realização de uma dada competência (considerando a distinção já mencionada entre competência e capacidade). A ideia de habilidade não se limita à aptidão.

Consideramos que o conceito de capacidades argumentativas avançou com os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) e Dolz et al. (2004), em sua proposta de agrupamento dos gêneros textuais, particularmente, os argumentativos, ao ser agregada a dimensões interacionais e discursivas, e à multidimensionalidade da argumentação nos estudos de Azevedo (2013, 2016). Todavia esse conceito precisa ser testado e desenvolvido em novas pesquisas aplicadas, com o objetivo de identificar novos problemas e sugerir soluções e, assim, aprimorá-lo por ser tão importante para o ensino da argumentação, uma vez que as práticas docentes precisam favorecer o desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Dolz e Schneuwly (2004), ao apontarem os gêneros textuais que podem ser trabalhados na escola, estabelecem uma classificação de acordo com os seguintes critérios: domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos, capacidades de linguagem dominantes. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), as capacidades de linguagem são aptidões exigidas para a produção de um gênero em determinada situação de interação e podem ser classificadas como: capacidades de ação, adaptando-se às características do contexto e do referente; capacidades discursivas, mobilizando modelos discursivos; e capacidades linguístico-discursivas, dominando as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas. No que se refere ao agrupamento dos gêneros textuais da ordem do argumentar, são destacadas as seguintes capacidades de linguagens dominantes mais especificamente ligadas à argumentação: a sustentação, a refutação e a negociação de tomada de posição, as quais, neste estudo, são denominadas capacidades argumentativas.

Cabe ainda salientar que, embora Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) adotem o termo gênero textual, situam-se na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana (que adota o termo gênero discursivo). Nesse prisma, todo gênero é definido por três dimensões essenciais: conteúdos dizíveis por meio dele; estrutura comunicativa particular; configurações específicas das unidades de linguagem – traços da posição enunciativa do enunciador -, conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Outro aspecto importante é que esses autores apresentam como alternativa de trabalho em sala de aula, para o ensino do oral e da escrita, podendo também aplicar-se à leitura, a estratégia da sequência didática (SD), organizada em módulos de ensino. “No caso da sequência sobre a leitura, é essencial a análise dos obstáculos para a compreensão dos alunos. É obrigação da escola ensinar a ler e escrever, habilidades indispensáveis ao cidadão” (Dolz, 2010, p. 3). Nessa proposta, os gêneros textuais são tomados como ponto de partida e de chegada para a apropriação de uma prática de linguagem que promove o aprender a se comunicar, numa perspectiva interacionista. Esse processo compreende três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objetos de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51). Além disso, segundo Dolz (2010, p. 3), observa-se que a produção de textos requer sempre leitura, porque quando se escreve, também se lê, mas as finalidades das sequências didáticas voltadas para a leitura ou para a escrita são diferentes. Processo semelhante se aplica aos gêneros textuais orais.

Ampliando as concepções desses autores, Azevedo (2016, p. 167) desenvolve o termo capacidades argumentativas para analisar o ensino-aprendizagem da argumentação na escola, articulando três áreas do conhecimento: a filosofia, com base nos princípios da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), associados aos estudos de Foucault (2004 [1969], 1996 [1971]), entre outros, sobre a lógica, a significação das palavras e a constituição

dos discursos; a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1991); e, a educação, a partir dos trabalhos de Meirieu (1998), acerca das concepções de capacidade e competência no processo de aprendizagem. Nesse processo, destaca três operações complexas na produção dos discursos: (i) as formas de organização do pensamento e a expressão verbal; (ii) o entendimento conceitual de capacidade argumentativa; e, (iii) os desafios e possibilidades para o desenvolvimento das capacidades argumentativas de professores e estudantes.

Assim, ao propor a ampliação do conceito de capacidade argumentativa, a autora afirma que ela é simultaneamente:

- uma condição humana (atividade cognitiva) que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo (construção mental), sem o privilégio da segunda sobre a primeira – como se viu enfatizado durante muitos séculos, especialmente com a divulgação dos trabalhos realizados em Port-Royal, com prevalência do cogito, pois o uso dos signos em eventos culturais promove um processo interpessoal que depois se torna intrapessoal;
- uma expressão discursiva que se apoia sobre um já-dito – mas que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente – e que se alinha às regras que estabelecem as condições para sua manifestação e compreensão;
- uma ação de linguagem que remete à uma oposição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos não apenas pela alternância de turnos, mas sobretudo pela polarização de posições enunciativas, o que necessariamente decorre das relações de poder (Azevedo, 2016, p. 175).

A autora define as capacidades argumentativas apontadas nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), numa perspectiva dialógica e histórico-cultural. A negociação é definida pelo “jogo entre perspectivas contrárias, revelando as vozes que constituem o fenômeno dialógico; a revisão e até a transformação de concepções individuais e o exercício da autorregulação do pensamento” (Azevedo, 2013, p. 43-44). A sustentação constitui-se como atividade social que se realiza por meio da justificativa de pontos de vista, mobilizando operações específicas de raciocínio, em uma sequência de fases teóricas e empíricas diferentes, e “estimula respostas às

possíveis críticas e solicita a previsão de perspectivas alternativas aos posicionamentos apresentados” (Azevedo, 2013, p. 43-44).

Nessa conjuntura, podemos observar, por exemplo, que a capacidade de negociação de tomada de posição pode ser relacionada, de certa forma, à necessidade de “concessão” para se chegar a um “acordo”, dois conceitos abordados no modelo dialogal de Plantin (2008, p. 85). De modo diferente da refutação, ao fazer uma concessão, “o locutor reconhece certa validade a um discurso que sustenta um ponto de vista diferente do seu, ao mesmo tempo em que mantém suas próprias conclusões” (Plantin, 2008, p. 86). Na interação, a concessão constitui um *ethos* positivo, por ser uma abertura ao discurso do outro.

Por fim, é possível observar que Azevedo (2016) também se baseia nos estudos de Grácio (2013a, 2013b, 2016) sobre a teoria da argumentação na interação, os conceitos de argumentação e argumentatividade e a concepção de leitura argumentativa, os quais podem dialogar com as concepções teóricas de Plantin (2008). Entre outros aspectos, podemos destacar, a princípio, a diferença estabelecida por Grácio (2013a, p. 95) entre os modelos dialogais e monologais da argumentação. Nesse contexto, o autor aponta algumas limitações dos modelos monologais e vantagens dos modelos dialogais, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão desses conceitos e da opção de Plantin (2008) pela ampliação do modelo dialogal da argumentação.

Proposta de ampliação do modelo dialogal da argumentação de Plantin

Plantin (2008, p. 87) afirma que o seu modelo dialogal da argumentação, a partir da noção de pergunta argumentativa, define um conjunto de conceitos que permite o estudo da argumentação no diálogo e no discurso. Entretanto, Amossy observa que

a importância que se atribui ao diálogo como motriz e paradigma da argumentação explica por que Plantin (2005) passa das teorias de Ducrot à abordagem interacionista, praticamente ignorando a argumentação no discurso (em vez da argumentação na língua ou na interação face a face) (Amossy, 2018, p. 40).

É esse aspecto da dimensão discursiva no modelo dialogal de Plantin (2008) que estamos explorando, em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, ao associá-lo ao desenvolvimento das capacidades argumentativas abordadas nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), Dolz et al. (2004) e Azevedo (2013, 2016). Para alcançar esse objetivo, buscamos compreender melhor as bases e os princípios do modelo dialogal de Plantin (2008), recorrendo também aos estudos de Amossy (2018), sobre a argumentação no discurso, e de Grácio (2016), sobre a argumentação na interação.

É fato que as abordagens da argumentação face a face, ao utilizarem as ferramentas da análise conversacional, permitem trabalhar com inúmeros *corpora* – “debates, depoimentos, confrontos polêmicos, conversações ordinárias e digitais -, em que o encontro direto com o outro influencia em profundidade as modalidades de argumentação” (Amossy, 2018, p. 40). No entanto, a autora esclarece que, ao lado dos trabalhos inspirados na teoria da argumentação na língua e das abordagens interacionistas, há estudos que se concentram na análise do discurso. Nesse contexto, Amossy (2016, p. 40) propõe a teoria da argumentação no discurso, cujo objetivo é a análise do discurso em sua visada e/ou dimensão persuasiva.

Grácio (2016, p. 15) afirma que uma das formas de teorizar a argumentação é respondendo à pergunta “onde está a argumentação”? Nesse sentido, podemos acreditar que a argumentação está no raciocínio, na língua ou no discurso. Para o autor, “a argumentação está na interação entendida como crítica do discurso de um pelo discurso do outro” (Grácio, 2016, p. 15). Assim, motivado por questões ligadas à diversidade das focalizações teóricas e ao ensino da argumentação, propõe a teoria da argumentação na interação. Em relação à ordem pedagógica, destaca a compreensão de

que não é a capacidade de construírem ou de analisarem textos argumentativos que interessa aos alunos, mas a de participarem de situações concretas de confronto de opiniões divergentes, regidas por turnos de palavra e por um jogo tensional, improvisado e dinâmico de argumentos e contra-argumentos.

Nesse contexto, contribuindo para a construção de uma didática da argumentação, o autor também aborda o conceito de leitura argumentativa como uma leitura crítica que se realiza analisando a produção de um contradiscurso, em um confronto de perspectivas contrárias, produzindo “sequências contradiscursivas nas quais ocorre a retomada do discurso do outro” (Grácio, 2013, p. 51).

Plantin (2008, p. 61-87) não aborda a questão do ensino, mas acreditamos que pode haver uma aproximação entre a compreensão dos papéis argumentativos, em seu modelo, e o desenvolvimento das capacidades argumentativas tanto na oralidade quanto na escrita, tendo o cuidado de observar que, como destaca o autor, constitui um ponto fundamental de seu modelo o fato de que os dados do *corpora* (quer trate do texto oral ou do escrito) na análise das interações verbais “não podem ser reduzidos a um enunciado ou a um par de enunciados produzidos por um mesmo locutor” (Plantin, 2008, p. 67). Essa redução é o que, geralmente, ocorre nas análises de gêneros textuais argumentativos, no contexto escolar.

Nesse âmbito, é preciso considerar o caráter multidimensional da argumentação. Segundo Grácio (2016, p. 20-21), os teóricos da argumentação focalizam diferentes objetos de análise. Assim, a teorização da argumentação pauta-se por uma multiplicidade de abordagens diferenciadas e que, por vezes, são irredutíveis, difíceis de serem relacionadas à argumentação enquanto prática social. Essa realidade impõe dificuldades para lidar com a multidimensionalidade dos fenômenos argumentativos e com a dimensão filosófica que possibilita uma “visão holística, integral e existencialmente significativa da argumentação” (Grácio, 2016, p. 20). Esse autor afirma que a argumentação pode ser um fenômeno:

- Cognitivo – Ativa “pré-construídos” culturais. Implica o agenciamento, a organização e o processamento de informações e de conhecimentos. Produz esquematizações discursivas.
- Linguístico – Não há uso de palavra sem recurso a uma língua. Significar é orientar.
- Interativo – Implica a avaliação do discurso de um pelo discurso do outro. Nesse sentido, trata-se de uma interação crítica e problematizante.
- Afetivo – Escreve Plantin (2004, p. 70) “Se definimos o objeto da argumentação como um encontro de discursos divergentes, então a situação argumentativa é fundamentalmente marcada por emoções como a incerteza, o embaraço, a inquietude, a cólera, o arrependimento etc.”
- Filosófico – Diz ao Si (*Self*) quem é e onde se posiciona. Supõe a perspectivação dos assuntos em questão. Remete para a assunção de decisões especulativas e de princípios.
- Lógico – Implica a produção de raciocínios. Permite identificar a presença de estruturas e esquemas. Recorre a procedimentos ilativos (se...então).
- Retórico – Implica a emergência de interesses partilhados. Pressupõe eficácia do ponto de vista da comunicação.
- Social – Implica a sociabilidade da linguagem. Coloca o problema da autoridade. Implica a sociabilidade da linguagem (Grácio, 2016, p. 21).

Azevedo e Santos (2016, p. 2053-2054), ao citar as dimensões que escolhem discutir em um estudo sobre o conceito de competência argumentativa aplicado à educação, ampliam esse quadro, acrescentando as seguintes dimensões: dialógica, política e discursiva. Além disso, referem-se a uma dimensão sócio-semiótica/cultural, alargando o conceito de dimensão social apresentado por Grácio (2016, p. 21). As autoras definem da seguinte forma essas dimensões:

- Dimensão dialógica - Refere-se ao diálogo construído pelos sujeitos da argumentação em diferentes situações sociais, o que possibilita o intercâmbio de perspectivas e o reconhecimento de quanto cada um é afetado pelas características particulares da situação comunicativa.
- Dimensão política - Refere-se às posições e aos papéis assumidos pelos argumentadores nos jogos de linguagem decorrentes da participação em variadas práticas sociais considerando que estão sempre afetadas pelas relações de poder e pelas finalidades comunicativas.
- Dimensão discursiva - Refere-se às propriedades semióticas e dialógicas que constituem e distinguem os tipos de atividades construídas na/pela

linguagem e aos recursos mobilizados pelos sujeitos em situação argumentativa.

- Dimensão sócio-semiótica e cultural – Refere-se aos recursos semióticos construídos culturalmente que articulam discursos, ideias, emoções, posicionamentos etc., por isso medeiam as relações entre os sujeitos. Também se vincula aos (objetos), às construções e práticas culturais que são imprescindíveis para a efetivação da comunicação, bem como para o alcance dos resultados pretendidos, ou seja, para a consecução da persuasão (Azevedo; Santos, 2016, p. 2054).

Dessa forma, é possível observar que algumas dessas dimensões - como: a filosófica, a retórica, a lógica, a discursiva, a sócio-histórica-cultural, a dialógica e a interacional - já estão inter-relacionadas em alguns aspectos característicos do conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2013, 2016). Na continuidade deste estudo, buscamos analisar como a dimensão discursiva, abordada na perspectiva da teoria da argumentação do discurso de Amossy (2018), pode ser articulada ao modelo dialogal da argumentação proposto por Plantin (2008), ao ser associado ao desenvolvimento das capacidades argumentativas, com base em Azevedo (2013, 2016), considerando essa multidimensionalidade da argumentação.

Considerações finais

O funcionamento dos papéis argumentativos - proponente, oponente e terceiro – a partir dos estudos de Plantin (2008, p. 76) pode ser associado ao desenvolvimento das capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição com base em Dolz e Schneuwly (2004), Dolz *et al.* (2004) e Azevedo (2013, 2016). Para tanto, é preciso verificar na prática, a partir do modelo dialogal da argumentação de Plantin (2008), a abordagem da noção de pergunta argumentativa, em torno da qual se distribuem esses papéis argumentativos, relacionados aos atos de propor, opor-se e duvidar.

Essas concepções teóricas podem ser ampliadas, explorando-se a dimensão discursiva deixada de lado, de certa forma, por Plantin (2008), ao desenvolver o seu modelo dialogal argumentação. Nesse processo, como propõe o próprio autor em seus estudos, tentamos estabelecer um diálogo entre concepções teóricas que situam a argumentação em diferentes espaços da linguagem (enunciativo, interacional e discursivo), refletindo sobre pontos em comum e dissonâncias. Nosso objetivo é encontrar, a partir da associação entre essas ideias, possíveis contribuições para as práticas de ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Assim, pretendemos colaborar para as discussões em torno do ensino da argumentação, ampliando as concepções acerca do trabalho com os gêneros textuais argumentativos orais e escritos e do desenvolvimento de competências e capacidades argumentativas de professores e estudantes na disciplina língua portuguesa, superando os limites dos modelos monológicos da argumentação. Desse modo, este estudo poderá se materializar na forma de planejamento e realização de cursos de formação continuada para professores de português do ensino fundamental, a partir de perspectivas interacionais e discursivas da argumentação, sugerindo novos caminhos para as práticas de oralidade, leitura e escrita em sala de aula.

Referências

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Contexto: São Paulo, 2018.

AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes, FERREIRA, Moisés Olímpio (org). **Discurso e**

Argumentação em múltiplos enfoques. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.

AZEVEDO, I. C. M. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, jun. 2013.

AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, E. S. O conceito de competência argumentativa aplicada à educação. III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (III SEDiar). **Anais [...]** Organização: Eduardo Lopes Piris, Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Geralda de Oliveira Santos Lima). Ilhéus, BA, Editus, Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRONCKART, J.-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? *In*: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

DOLZ, J. Entrevista: De que adianta conhecer o código, se não entende o texto? **Revista Na Ponta do Lápis**, ano VI, n. 13, fev. de 2010. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevistas/artigo/1212/entrevista-joaquim-dolz>. Acesso em: 10 set. 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org.: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org.: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *In*: DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-218.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 [Orig. Paris: Gallimard, 1969].

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996. [Orig. Paris: Gallimard, 1971].

GRÁCIO, R. A. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

GRÁCIO, R. A. **Perspetivismo e Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013b.

GRÁCIO, R. A. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013a.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Le discours en interaction**. Paris: Armand Colin, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**, t. I. Paris: Armand Colin, 1994 [1990].

MEIRIEU, P. **Aprender sim..., mas como?** Tradução: Vanise Pereira Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1958].

PLANTIN, Ch. **A argumentação**. Tradução: Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

PLANTIN, Ch. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TOULMIN, S. E. **The uses of Argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

TRAVERSO, V. Negociación y argumentación en la argumentación familiar. *In*: PALNTIN, C. (org.), **La argumentación**. Escritos. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 1999. p. 51-87.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

IDENTIFICAÇÃO DE *FAKE NEWS* EM CONTEXTOS ESCOLARES: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL E ESTUDO DO GÊNERO

Gerson Sousa Félix Teixeira
Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Introdução

O mundo digital ganhou notoriedade em atividades propostas na escola, sobretudo com a Base Nacional Comum Curricular (2018) que apontou esse universo como eixo do ensino. Atividades de Língua Portuguesa passaram por modificações, visando sempre ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, discursivas e comunicativas dos alunos, principalmente em exercícios que exploram o uso real da língua. Dentre tantos desafios linguísticos atuais enfrentados pelos sujeitos, a BNCC (Brasil, 2018) concebe no 9º ano a habilidade de identificar *fake news*.

Partindo de uma metodologia em que os discentes tenham contato com o ensino do gênero, a BNCC (Brasil, 2018) propõe que os estudantes conheçam a estrutura, funcionalidade e circulação de notícias em todo o ensino fundamental da educação básica, e, no final deste ciclo, mais precisamente no 8º e 9º ano, desenvolve atividades com uso de notícias falsas em sala de aula. Primeiramente conhecendo os discursos e elementos constituintes desse texto, e no ano seguinte, deparando-se com instrumentos de verificação dos fatos, sobretudo em ambiente digital.

A pesquisa que norteou este estudo foi originada a partir das seguintes indagações: Como as *fake news* podem ser trabalhadas em sala de aula, levando em consideração as habilidades orientadas pela BNCC (Brasil, 2018)? De que maneira os alunos diferenciam notícias verdadeiras das falsas?

O objetivo geral é descrever as estratégias de letramento digital empreendidas por alunos do 9º ano ao identificarem *Fake News*, em aulas de Língua Portuguesa. Essa discussão está fundamentada em autores que abordam questões pertinentes sobre a temática. Dentre eles, Alves Filho (2011), Coscarelli (2016), Novais e Ribeiro (2011), Kleiman (2004), Van Dijk (1988), dentre outros.

O corpus de análise foi constituído por um total de 32 questionários resultantes da aplicação de uma atividade de leitura composta por duas notícias, uma de cunho verdadeiro e outra falsa. O público-alvo foram 16 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: esta introdução; o desenvolvimento, contendo o marco teórico-metodológico, encaminhamentos metodológicos com as análises dos dados; e, por fim, a conclusão do estudo.

Letramento digital

Inicialmente, o termo Letramento Digital foi concebido como um estado de desenvolvimento em que os sujeitos que utilizam textos em plataformas digitais em processo comunicacionais encontram-se. Segundo Novais e Ribeiro (2011), o termo corresponde às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais, na *web*, entre outras. Dessa forma, em um primeiro panorama, ser letrado digital implicava em saber comunicar-se em diferentes situações, com propósitos variados, em ambiente virtual, para fins pessoais ou profissionais. Nesse sentido, Novais e Ribeiro (2011, p. 25), nas primeiras tentativas de compreender o fenômeno, apontaram que, “em uma situação, dada as novas tecnologias da informação, seja o sujeito capaz de realizar trocas eletrônicas de mensagens, via *e-mail*, *sms*, *WhatsApp*, será considerado letrado digitalmente”.

De acordo com Soares (2002, p. 11), o letramento digital é uma certa “condição que adquirem os que se apropriam da nova

tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.” Logo, considera-se, nesta pesquisa, que a apropriação dos recursos para bem se adequar aos conhecimentos de navegação do sujeito letrado digitalmente é função das instituições escolares, bem como os planejamentos de navegação, as competências linguísticas e éticas para que os sujeitos, dentro da cibercultura, possam obter sucesso.

Entretanto, além do conceito de letramento ligado ao uso das tecnologias, compreende-se que o sujeito letrado digitalmente é aquele que também se posiciona criticamente frente aos textos que circulam na internet. Logo, ser letrado no campo digital envolve habilidades ainda maiores do que compreender e/ou enviar mensagens, uma vez que o uso dos gêneros digitais deve possibilitar a aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas e atitudes, como a capacidade de planejar, executar/avaliar ações. Nesse aspecto, esta pesquisa alinha-se à *Base Nacional Comum Curricular* ao apontar que a décima competência a ser desenvolvida, nos estudantes, ao longo de todo o ensino fundamental, é:

mobilizar práticas de cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p. 87).

Portanto, ao professor cabe o discernimento de compreender como acontecem esses processos e como os sujeitos se apropriam do uso dos gêneros digitais, inclusive para disseminar notícias falsas. Esse aspecto ratifica o objetivo desta pesquisa, uma vez que se pretende abordar de maneira crítica e reflexiva a identificação de *fake news* divulgadas por meio da *internet*, através do uso de estratégias de checagem de informação na própria *web*. Para isso, é importante que o leitor tenha novas habilidades, sendo necessário compreender os mecanismos que estruturam notícias e *fake news* e as formas de identificar tais elementos em ambiente virtual.

Notícia e *fake news*: estrutura e propósito do gênero

Segundo Van Dijk (1988, p. 04), a palavra notícia, conforme usada hoje, implica que ela está relacionada à informação nova, sobre acontecimentos “recentes e relevantes”; ou seja, a temática limita o que pode ser noticiado: o fato precisa ser novo e importante. A notícia relata fatos condicionados ao interesse do público em geral. Nesse sentido, o gênero notícia possui uma estrutura composta por:

manchete, *lead*, episódio (eventos e consequências/reações) e comentários. A manchete e o *lead* têm como função resumir o evento e captar a atenção dos leitores para os fatos que possam lhes dizer interessante. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais consequências ou reações eles provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direto ou indiretamente no fato – mas não o redator – avaliam o que ocorreu (Alves Filho, 2011, p. 98).

Van Dijk (1988, p. 53) aponta que a estrutura de uma notícia é composta pelas seguintes categorias: “manchete, *lead*, episódio (eventos e consequências/reações) e comentários”. É importante reconhecer a composição do gênero para que o leitor possa estabelecer estratégias de identificação dos sentidos construídos pelos autores em cada parte do texto e, também, porque corresponde ao conhecimento textual que é tão relevante neste estudo.

Ao relacionar as notícias quando divulgadas em espaço virtual, compreende-se que algumas apresentam falsidade quanto ao seu conteúdo sendo concebidas atualmente como *fake news* ou notícias falsas, termos utilizados como sinônimos neste artigo. Para Figueiras (2017, p. 06), as *fakes news* têm por objetivo, “apropriar-se da estrutura e do estilo da notícia real em sua cenografia, para, na verdade, subverter o princípio da objetividade, com uma narrativa/exposição ficcional”. Logo, acabam por romper com a noção do fato, da objetividade e das marcas de imparcialidade. O autor ainda cita que as *fake news* conservam a estrutura do gênero

notícia, porém com uma mudança no propósito comunicativo, o de subverter o fato, ou de criá-lo de maneira ficcional. Dessa forma, por mudar o propósito comunicativo, não se pode conceber as *fake news* como um gênero textual, mas uma subversão negativa e perigosa deste. Logo, é preciso que os leitores sejam conhecedores de estratégias que lhes levem a discernir uma notícia verdadeira de uma falsa. É nesse aspecto que se inscreve esta pesquisa: as estratégias utilizadas por alunos que estão em processo de formação na Educação Básica na identificação de notícias que possuem conteúdo completamente falso em ambientes virtuais.

Estratégias de checagem de informação e identificação de fake news

As atividades com *fake news*, propostas pela BNCC (2018), estão localizadas no tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Assim:

questões voltadas à confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões têm destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídia, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício de curadoria (Brasil, 2018, p. 136).

Como visto, o estudo da compreensão, proliferação e identificação de *fake news* é imprescindível ao aluno concluinte do ensino fundamental. O documento apresenta habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes em relação ao trato das *fake news*. A *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) aborda que a primeira habilidade a ser desenvolvida no 9º ano (EF09LP01) parta de atividades que possam:

analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação do veículo fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise e formatação, da

comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos (Brasil, 2018, p. 177).

Neste sentido, compreender do que se trata cada mecanismo mencionado no documento para que os alunos possam averiguar as *fakes news* se faz importante. O veículo noticiário é o porta-voz da notícia, ou seja, o *site*, em caso de notícias divulgadas na *internet*, ou a empresa de comunicação que produz o jornal. Esse conceito também se alia à autoria da notícia e da fonte, visto que muitas reportagens são assinadas institucionalmente, não pelo jornalista que diretamente produziu o texto.

O URL corresponde à sigla em inglês para o termo *Uniform Resource Locator*, traduzido para o português como Localizador Padrão de Recursos. Trata-se do endereço de um recurso disponível em uma rede, seja a rede *internet* ou *intranet*. É um endereço virtual com um caminho que indica onde está e o que o usuário procura, podendo ser tanto um arquivo como uma máquina, uma página, um *site*, uma pasta, entre outros. URL também pode ser o *link* ou endereço de um site específico.

Por fim, os mecanismos de formatação do texto correspondem à estrutura e característica do texto como: tamanho da fonte, tipo de letra, organização textual, respeito à norma padrão da língua portuguesa. Empresas confiáveis de notícias têm equipe de revisão textual, buscando uma linguagem clara e objetiva.

Uma última ação que pode ser feita para averiguação das notícias falsas é a comparação das informações em diferentes fontes. Atualmente, *sites* de grande circulação já lançam plataformas para desmentir conteúdo falso. É importante sempre analisar o conteúdo, os argumentos, os contextos de produção e circulação das notícias, uma vez que tais passos ajudam no levantamento de hipóteses e suspeitas quanto ao conteúdo das reportagens.

Encaminhamentos metodológicos e análise dos dados

A pesquisa realizada e descrita neste estudo classifica-se como exploratória e descritiva, possuindo natureza aplicada. Para a coleta de dados foi feita a aplicação do instrumento questionário. Participaram um total de 16 alunos, selecionados a partir de sua efetiva participação em todas as atividades proposta em sala de aula, as quais resultaram neste estudo. Nas análises dos dados optou-se por caracterizar os sujeitos da pesquisa como A1 (Aluno 1), A2 (Aluno 2) e assim sucessivamente. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e segue todas as orientações éticas necessárias às pesquisas com humanos.

As notícias¹ divulgadas como verdadeiras no ciberespaço possuem como manchetes; a primeira, “Turistas franceses são presos na Itália por furto de 40 quilos de areia da praia”; e o *lead*: “O casal tentou embarcar em uma balsa com destino ao sul da França com o material escondido em garrafas de plástico”. Já a segunda notícia apresenta como manchete: “A Comissão de Direitos Humanos da OAB pede afastamento do *sniper* que abateu sequestrador no RJ”; e como *lead*: “Rio - A Comissão dos Direitos Humanos da OAB (OAB-RJ) informou, nesta quarta-feira, que pedirá afastamento do atirador de elite do Bope que matou um sequestrador identificado como Wilian Augusto da Silva (20 anos), que fez como reféns os passageiros de um ônibus que levava 37 pessoas na Ponte Rio-Niterói”. Na próxima seção, seguem os dados catalogados.

¹ Por uma questão de organização do trabalho científico não sistematizou-se os episódios e comentários referentes às notícias, mas ambas podem ser acessadas pelos links: A primeira, <https://g1.globo.com/turismo-e-viagem/noticia/2019/08/19/turistas-franceses-sao-presos-na-italia-por-furto-de-40-quilos-de-areia-da-praia.ghtml> Acesso em jul. de 2020. Já a segunda pelo link <http://www.riachueloemacao.blogspot.com/2019/08/a-comissao-de-direitos-humanos-da-oab.html?m=1> Acesso em: 10 jul. de 2020.

Caracterização das notícias

Os dados que seguem apontam como os sujeitos identificaram as notícias entre reais ou fake news, após os processos de leitura e análise do gênero, antes de procederem a checagem das informações em ambiente virtual. Esse dado é bastante revelador, uma vez objetivava-se compreender se com a leitura integral da notícia os alunos já conseguiriam identificar a natureza dos fatos relatados no gênero.

Quadro 1: Categorização das notícias

CARACTERIZAÇÃO DAS NOTÍCIA A PARTIR DA LEITURA E ESTRUTURA		
Identificação	Notícia 1	Notícia 2
Notícia real	63%	81%
<i>Fake news</i>	37%	19%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019).

Como visto, os alunos, nesse processo, definiram as notícias, utilizando-se dos conhecimentos sobre o gênero. A notícia 1 teve um índice de 63% de aceitação pelos alunos como verdadeira e 37% apontaram que se tratava de uma *fake news*. Algumas justificativas são apresentadas pelos alunos a seguir.

NOTÍCIA 1

Al1: “Verdadeira porque após a leitura da notícia completa deu pra ver mais detalhadamente”.

Al3: “Verdadeira, após mostrar a fonte e o casal se explicando”.

Al6: “Verdadeira porque a cidade da Sardenha a areia da Itália é um bem público”.

Al10: “Verdadeira porque foi publicado pelo jornal Corriere della Sera na sexta-feira 16 de agosto”.

Al11: “Verdadeira, porque passou no jornal Corriere della Sera”.

De acordo com os participantes que consideraram a notícia 1 como verdadeira, afirmaram que essa contém um maior detalhamento do fato noticioso, e por isso se enquadraria em tal

categoria, ademais dois dos alunos recorreram ao conhecimento do gênero para caracterizar com propriedade a natureza da notícia. Dentre esses dois alunos, A13 apontou que a fonte da notícia e o uso do discurso dos envolvidos é um forte argumento para a comprovação da veracidade da notícia, o que foi colocado também por A10, que aponta a fonte inicial da notícia, *Jornal Corriere della Sera*, e também aponta a presença da data da notícia.

Já a notícia 2 apresentou um alto índice de engano por parte dos alunos 81% a configuraram como verdadeira e 19% como falsa. Segundo os próprios participantes a notícia é:

NOTÍCIA 2

A13: “Verdadeira pois além de passar em noticiários passou nos sites”.

A15: “Falsa porque possui erros de ortografia e de digitação”.

A17: “Verdadeira porque aconteceu muito isso no Rio”.

A10: “Verdadeira porque tem a hora, o dia e o local no saite que publicou a notícia”.

A11: “Verdadeira porque essa notícia apareceu em todo canto”.
elite”.

A14: “Falsa, porque a comissão de direitos humanos não pode pedir o afastamento do *sniper*”.

Dentre as justificativas apresentadas, A13 e A11 afirmaram que a notícia foi veiculada em vários *sites* e noticiários da televisão, apontando que o evento foi comprovadamente verdadeiro. Somente o A10 aborda conhecimentos relacionados a estrutura de uma notícia, tais como: o dia, a hora e o local da publicação da notícia, mas despreza outros elementos que não apareceram no texto e que serão analisados na próxima seção.

Considera-se que o evento do sequestro e morte do sequestrador por um *sniper*, levou parte dos alunos a confusão sobre a natureza dessa notícia. Uma vez que esses fatos são reais e tiveram grande divulgação na mídia, entretanto, o fato noticioso dessa notícia refere-se a outro evento, mais especificamente a possibilidade do pedido de afastamento pela Comissão de Direitos Humanos da OAB do Rio de Janeiro do respectivo *sniper*. Partindo desse princípio, supõe-se que grande parte dos alunos

desprezaram os conhecimentos do gênero e se focalizaram em uma parte narrada na notícia, tendo uma compreensão insuficiente da narrativa geradora do texto noticioso.

Checagem das informações

Após a identificação dos conhecimentos ligados ao gênero, os alunos foram convidados a identificar aspectos da notícia em ambiente virtual. Já que foi percebido que somente com a leitura da notícia e identificação dos elementos composicionais do gênero não foi suficiente para que os leitores pudessem acertadamente identificar a natureza das notícias. A partir disso, encontram-se a seguir as estratégias de levantamento de informações realizados pelos discentes em cada notícia, tais pressupostos seguem as orientações da BNCC (Brasil, 2018) ao se reportarem às análises de veracidade do texto noticioso.

Quadro 2: Checagem das informações na web referentes à notícia 1: “Turistas franceses são presos na Itália por furto de 40 quilos de areia da praia”

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DAS NOTÍCIAS	CATEGORIAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
Fonte	Possui	16
	Não possui	0
Data e Local	Possui	16
	Não possui	0
Autoria	Possui	16
	Não possui	0
URL	Confiável	16
	Não confiável	0
Formatação do texto	Com desvios ortográficos	0
	Sem desvios ortográficos	16

Sites de alcance nacional que divulgaram a notícia	Encontraram	16
	Não encontraram	0
Site de curadoria que confirmou a veracidade da notícia	Encontraram	16
	Não encontraram	0

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Os alunos conseguiram perceber que a notícia possui fonte, autoria, data e local e identificaram esses elementos em ambiente virtual. Também, perceberam que o endereço eletrônico é confiável, o que é apresentado pela própria plataforma digital como uma medida de segurança ao usuário. O texto, segundo análise feita pelos alunos, não possui desvios ortográficos, tendo formatação adequada exigida em textos jornalísticos. Por fim, identificaram que as informações contidas nessa notícia foram comprovadas como verídicas por *sites* de curadoria que são responsáveis por identificar *fake news* na internet. Após o exercício, muitos discentes consideraram que a informação tem bastantes indícios de veracidade. É importante pontuar que, muito além de realizar uma espécie de *checklist* de fatos noticiados em textos, o que move esta pesquisa é a internalização de estratégias de letramento digital relacionadas à checagem de informações em ambiente virtual por alunos do Ensino Fundamental e, por conseguinte, a conscientização desses sujeitos de que antes de compartilhar e divulgar notícias elas precisam ser analisadas cuidadosamente e checadas em ambientes confiáveis. A seguir, encontram-se os dados levantados em relação à notícia 2.

Quadro 3: Checagem das informações na web referentes à notícia 2: “A Comissão de Direitos Humanos da OAB pede afastamento do “sniper” que abateu sequestrador no RJ”

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DAS NOTÍCIAS	CATEGORIAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
Fonte	Possui	0
	Não possui	16
Data e Local	Possui	16
	Não possui	0
Autoria	Possui	0
	Não possui	16
URL	Confiável	0
	Não confiável	16
Formatação do texto	Com desvios ortográficos	11
	Sem desvios ortográficos	05
Sites de alcance nacional que divulgaram a notícia	Encontraram	0
	Não encontraram	16
Site de curadoria que confirmou a falsidade das informações	Encontraram	16
	Não encontraram	0

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Em relação à notícia 2, pode-se observar que nem a fonte e nem a autoria foram encontradas pelos 16 alunos pesquisados. Por si só, esses são dois indícios fortes da não veracidade da notícia. O texto possui data e local, mas a formatação possui problemas. Outro dado importante é que 11 dos 16 alunos pesquisados encontraram desvios ortográficos consideráveis no texto, essa diferenciação dos dados se dá por conta do nível de conhecimento linguístico de cada indivíduo.

Ademais, ao pesquisarem em sites noticiosos de alcance nacional, os sujeitos participantes perceberam que o fato noticioso central era o afastamento do *sniper* e que este não correspondia ao fato visto por eles em outros suportes midiáticos. Conseqüentemente, eles perceberam as diferenças existentes na notícia: que no texto lido voltava-se para o pedido de afastamento do *sniper*; e, não ao fato do ato violento relacionado ao sequestro do ônibus, que de fato era verídico. Ademais, foram encontrados sites de curadoria que informaram a falsidade das informações repassadas. Ao término da identificação dos elementos constituintes das notícias em ambiente digital, foi solicitado aos alunos que caracterizassem as notícias em verdadeiras ou falsas. Assim, seguem os dados abaixo:

Quadro 4: Categorização das notícias a partir da checagem das informações na web

CARACTERIZAÇÃO DAS NOTÍCIA A PARTIR DA LEITURA COMPLETA		
Identificação	Notícia 1	Notícia 2
Notícia real	100%	0%
<i>Fake News</i>	0%	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Notadamente, após o acionamento de conhecimentos ligados ao gênero, estrutura, funcionalidade, circulação das notícias e de estratégias de letramento digital bem definidas, todos os alunos obtiveram êxito na identificação das notícias reais, em detrimento das *fake news*. A atividade ocorreu em sala de aula, com ajuda de *smartphones* com acesso direto à internet.

Todo esse processo foi direcionado pelo docente cujo intuito era que os alunos, quando em momento de checagem de informação, pudessem caracterizar as notícias em falsas e verdadeiras. O objetivo maior da atividade era que os discentes adquirissem estratégias de letramento digital no trato com o gênero notícia o que foi, como visto no último dado, concretizado.

Conclusão

O objetivo deste estudo foi descrever as estratégias de letramento digital empreendidas por alunos do 9º ano ao identificarem *Fake News*, em aulas de Língua Portuguesa. Em vista disso, todos os alunos foram capazes de acessar às informações das duas notícias com sucesso, interpretando e localizando os fatos satisfatoriamente.

Em relação a caracterização das notícias em verdadeiras e falsas, os alunos só conseguiram identificar acertadamente quando expostos às estratégias de letramento em ambiente digital. Em vista disso, só perceberam que determinada notícia apresentava elementos estruturais que as configuravam como falsa no processo de checagem em ambiente virtual.

Portanto, as atividades utilizando o gênero notícia e, por sua vez, as *fake news* devem protagonizar momentos de acionamento, uso e análise dos conhecimentos prévios e da compreensão dos fatos apresentados no texto. Faz-se ímpar que os(as) professores(as) monitorem e avaliem os conhecimentos geridos pelos alunos antes, durante e depois da leitura. É importante que esta seja uma atividade dialogal e de construção colaborativa. A checagem de informações é um passo fundamental, devendo acontecer conjuntamente ao da leitura, tão logo os alunos leiam as notícias, chequem as informações. Dessa forma, os sujeitos envolvidos na aprendizagem compreenderão que notícias só devem ser repassadas/divulgadas a partir de sua leitura na íntegra em conjunto com a checagem dos fatos narrados, o que deve se tornar um hábito entre leitores.

Referências

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas do leitor no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FIGUEIRAS, F. P. (Des)notícia: a (des)construção de um gênero discursivo. **Letras em Revista**, Teresina, v. 08, n. 01, jan./jun., 2017.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

NOVAIS, A. E.; RIBEIRO, A. E.; D'ANDRÉA, C. Wiki: escrita colaborativa. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 17, n. 101, p. 22-29, 2011.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160. 2002.

VAN DIJK, T. A. **News as discourse**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

INFOGRÁFICO: ANÁLISE DOS RECURSOS SEMIÓTICOS COMO PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Vanesca Carvalho Leal
Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Introdução

Os textos compostos por diversos elementos semióticos estão, cada vez mais, presentes na atualidade, por meio de recursos que englobam tanto o visual quanto o verbal e estão impactando os modos de ler e de ensinar a leitura (Danielsson; Selander, 2016; Kress; Selander, 2012; Kress; Van Leeuwen, 2006 [1996], entre muitos outros). Isso porque as informações só passam a ser compreendidas a partir de uma análise holística que permita articular os recursos que se entrelaçam na composição dos textos.

Nessa perspectiva, nos últimos anos, vêm surgindo maneiras novas de comunicação, como também, novos gêneros textuais caracterizados por processos heterogêneos de visualização, como, por exemplo, charges, memes, gifs, entre outros. Esses gêneros são definidos como multimodais, e é nesse contexto que se insere o *infográfico*.

De acordo com Kanno e Brandão (1998, p. 2), no *Manual de Infografia da Folha de São Paulo*, o infográfico é definido como “recurso gráfico que se utiliza de elementos visuais para explicar algum assunto ao leitor. Esses elementos visuais podem ser tipográficos, gráficos, mapas, ilustrações ou fotos”. A infografia é, então, um elemento que colabora com as explicações produzidas pelos veículos de comunicação, por isso tem se tornado cada vez mais expressiva sua utilização em jornais impressos e digitais (Lima, 2015).

O estudo aqui proposto desenvolver-se-á a partir da seguinte questão: como os recursos verbais e os recursos visuais podem contribuir para a construção de sentidos distintos no gênero infográfico? Tal abordagem é justificada pela tentativa de investigar como se dá o processo de construção de sentidos, por meio de recursos verbais e visuais, utilizados pelo jornal digital Folha de São Paulo, especificamente, em exemplares do gênero infográfico.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os efeitos de sentidos distintos que os elementos verbais e os elementos visuais proporcionam ao gênero infográfico no jornal digital Folha de São Paulo. Para isso, é fundamental discutir o gênero infográfico, levando em consideração os recursos verbais e os recursos visuais que o compõem; apresentar as possíveis definições do gênero e de suas tipologias; bem como, caracterizar o infográfico dando ênfase às suas potencialidades na construção de sentidos, a partir do modelo tipológico funcionalista.

Este estudo tem caráter descritivo, está fundamentado em uma abordagem qualitativa e pode ser classificado como bibliográfico, visto que reúne pressupostos teóricos defendidos por Colle (2004), Lima (2015), Moraes (2013) e Teixeira (2007). O *corpus* de análise é composto por infográficos do jornal digital Folha de São Paulo e, devido ao grande número de infográficos, selecionou-se o período de julho de 2020, por ser um momento em que se produziu muitas explicações relacionadas a problemas de saúde e à política. A fim de analisar os modelos tipológicos dos infográficos, optou-se pela visão funcionalista definida por Nascimento (2013).

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo expõe uma concisa discussão teórica acerca das possíveis definições do gênero infográfico, discorre sobre os modelos tipológicos nos infográficos jornalísticos e, em seguida, apresenta o modelo tipológico funcionalista dos infográficos, numa perspectiva de discutir as possibilidades de atribuição de sentidos a textos por meio do uso de mais de um código semiótico. Por fim, são examinadas as potencialidades dos modelos tipológicos de infográfico mobilizados pelo jornal digital Folha de São Paulo.

Este texto está dividido em quatro partes, antes das considerações finais: a seguir, define-se infográfico e, na sequência, apresentam-se os tipos de infográficos; depois, por meio da análise do *corpus*, são reunidos os resultados do estudo empreendido, a fim de se discutir como os elementos verbais e os visuais se fundem na composição dos infográficos e de que maneira as características desse gênero promovem a construção de sentidos pelo leitor, que consegue reconhecer as estratégias mobilizadas em sua produção.

Infográfico

Os gêneros que são constituídos por diferentes *semioses* associadas à imagem, à escrita, a linhas, a tamanhos, a cores, a efeitos visuais, a fontes e a formatações variadas, como também, a formas de produzir e de interagir, e ainda podem se unir a sons e a movimentos que auxiliam na composição do texto, têm sido denominados de multimodais. Essa característica é concedida a textos que desempenham sentidos e significados por meio da utilização de códigos visuais e verbais (Krees; Van Leeuwen, 2006 [1996]). Nessa perspectiva, inclui-se o infográfico.

A expressão infográfico possui suas primeiras aparições no final da década de 1980, devido ao avanço da utilização de gráficos informativos nos veículos de comunicação, tendo origem na Espanha, apresenta-se como a aglutinação de dois termos em inglês *information graphics*, originando, assim, *infographic*, que em português pode ser traduzido por infográfico e/ou infografia (Moraes, 2013). Por ser um termo relativamente novo, há definições em diversas áreas do conhecimento, como na comunicação, no *designer*, no jornalismo e na linguística. Além disso, ainda não há um consenso entre os estudiosos a respeito do significado ou para as definições de infográfico, por isso são observadas variações de acordo com cada área de atuação. Em Linguística, Nascimento (2013) observa falhas em relação aos estudos sobre infográfico e propõe uma investigação que analise além da forma e da estrutura

do gênero a sua funcionalidade em várias situações de uso cotidiano. Para o autor, o infográfico é

[...] um gênero textual visualmente informativo, desenvolvido em domínios discursivos diversos (jornalístico, educacional, científico, publicitário etc.), que se baseia na articulação esquemática de recursos semióticos e tem funções de exposição (de dados estatísticos e geográficos), explicação e narração (Nascimento, 2013, p. 61).

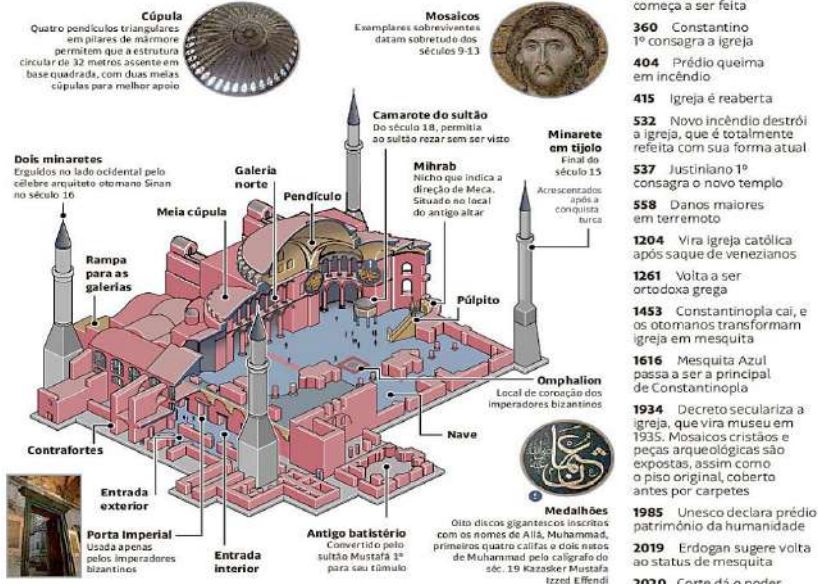
Embora um tanto abrangente, esse conceito destaca alguns pontos: (i) é um gênero que vai além do escrito; (ii) utiliza-se da linguagem verbal gráfica, pictograma e esquemática; (iii) é um texto autônomo ao transmitir uma informação. Lima (2015) ainda ressalta que esse gênero promove uma leitura não-linear, visto que o infográfico articula de uma infinidade de elementos visuais, não se limitando ao texto escrito, como pode ser observado a seguir:

A figura 1 apresenta um infográfico que tem por objetivo descrever, de forma detalhada, todos os recursos estruturantes do monumento pertencente a Istambul – a Catedral de Hagia Sophia. Esse modelo pode ser considerado um dos mais completos do gênero, por apresentar título, texto curto introdutório e explicativo, fonte, como também, no corpo informativo há elementos verbais com diferentes formatos e há elementos visuais – desenho, fotografia, símbolos, setas – e informações extras, além de uma linha cronológica.

Figura 1: Infográfico da Catedral de Hagia Sophia

Conheça a catedral de Hagia Sophia

Mais célebre monumento de Istambul entrelaça o patrimônio do cristianismo medieval, do Império Otomano e o mais recente passado secular da Turquia



Fontes: Hagia Sophia Museum, Smithsonian Magazine, Metropolitan Museum of Art, Newscom, Getty Images | © GRAPHIC NEWS

Cronologia

- 325** Primeira igreja sobre templo pagão começa a ser feita
- 360** Constantino 1º consagra a igreja
- 404** Prédio queima em incêndio
- 415** Igreja é reaberta
- 532** Novo incêndio destrói a igreja, que é totalmente refeita com sua forma atual
- 537** Justiniano 1º consagra o novo templo
- 558** Danos maiores em terremoto
- 1204** Vira igreja católica após saque de venezianos
- 1261** Volta a ser ortodoxa grega
- 1453** Constantinopla cai, e os otomanos transformam igreja em mesquita
- 1616** Mesquita Azul passa a ser a principal de Constantinopla
- 1934** Decreto seculariza a igreja, que vira museu em 1935. Mosaicos cristãos e peças arqueológicas são expostas, assim como o piso original, coberto antes por carpetes
- 1985** Unesco declara prédio patrimônio da humanidade
- 2019** Erdogan sugere volta ao status de mesquita
- 2020** Corte dá o poder para Erdogan retomar a função religiosa do prédio, o que ele faz

Fonte: Jornal Digital Folha de São Paulo, publicado em 11 jul. 2020.

Acesso em: 12 de ago. 2020¹

Segundo Teixeira (2007), um infográfico eficiente é aquele que expõe diversos elementos gráficos – como, por exemplo, ilustrações, diagramas, fotografias, mapas –, em que texto verbal e recursos não-verbais se entrelaçam e se complementam para transmitir uma informação de sentido completo. É importante perceber que um infográfico visa sempre a alcançar um determinado público, por isso são feitas certas escolhas na configuração de uma informação verbal e visual.

¹ Foi realizada a alteração do brilho em toda a imagem para melhorar a qualidade. Essa alteração, também foi efetuada nos demais infográficos analisados neste estudo.

Tipologias dos infográficos

Conforme demonstra Bulawski (2009), é árduo o processo de construção de modelos tipológicos de infográficos que possam englobar perfeitamente todas as categorias existentes, então, há autores que propõem uma sistematização com alguns modelos que podem, satisfatoriamente, contemplar algumas categorias. Moraes (2013) propõe distinguir um infográfico a partir do tipo de pergunta que se quer responder. Assim, um infográfico *exploratório* irá descrever algo, a partir de perguntas como “O quê?”, “Quem?” Ou “Onde?”; o *explanatório* responderá à pergunta “Como?” Ou “Por quê?”, pois pretende explicar o funcionamento de alguma coisa; e, para responder ao questionamento de “quando” algo aconteceu, o infográfico *historiográfico* irá contextualizar o fato histórico.

Teixeira (2007), por sua vez, propõe um modelo jornalístico, agrupando os infográficos em dois conjuntos: os *enciclopédicos* e os *específicos*. O primeiro apresenta informações de caráter mais geral; já o segundo, informações mais singulares. Todavia, cada um desses conjuntos é definido em *independentes* – autônomos; e em *complementares* – que estão ligados a uma notícia. Esse modelo tem por objetivo contribuir para que a informação seja mais compreensível e, cada vez mais, envolva o leitor.

Outro modelo tipológico proposto é o de Colle (2004), que se baseia em três categorias gerais de infográficos: *científicos* ou *técnicos*, *divulgação* e *jornalísticos*. Para aplicação nos campos mencionados, o autor apresenta oito categorias: *Diagramático*; *Iluminista*; *Info-mapa*; de *Primeiro nível*; de *Segundo nível*; *Espaço-temporais*; *Misto*; e *Megainfográfico*, que permitem entender o infográfico não apenas como uma justaposição de elementos verbais e icônicos, pois tem por objetivo apresentar uma informação de forma ampla e precisa.

As lacunas apresentadas por Nascimento (2013) também se referem aos modelos tipológicos apresentados, principalmente por Teixeira (2007) e por Colle (2004), pois categorizam, de maneira sistemática, os infográficos, analisando-os somente do ponto de

vista da forma e não da funcionalidade que o conteúdo expressa. Assim, além de caracterizar o gênero, a partir de aspectos formais, Nascimento (2013) leva em consideração os recursos semióticos mais significativos, que auxiliem na interpretação e no entendimento de sua funcionalidade. Nesse viés, os componentes formais são importantes, entretanto

[...] a escolha adequada dos recursos semióticos para a composição de um infográfico é de suma importância, visto que elencar um recurso inadequado pode trazer prejuízo à carga informacional da infografia. Isso acontece porque cada recurso tem função preponderante no que se refere à compreensão do fato infografado [...]. Dessa forma, compreender seus usos torna-se, de fato, relevante para os estudos de infografia em geral (Nascimento, 2013, p. 118).

Nascimento (2013) lança uma proposta funcionalista para a classificação dos infográficos e propõe três categorias: (i) *exposição* – infográficos com a função de apresentar informações a respeito de conhecimentos cartográficos e matemáticos. Essa categoria é subdividida em dados geográficos – que recorrem aos mapas e as informações numéricas, e dados estatísticos – relacionados a situações do cotidiano que podem ter função informativa ou de análise, como, por exemplo, apresentação de gráficos e de diagramas com informações de resultados das eleições; (ii) *explicação* – sua função é explicar determinados fenômenos; (iii) *narração* – tem por função apresentar, narrar um fato ou acontecimento histórico.

Para este estudo, optou-se por utilizar as categorias expressas por Nascimento (2013), pois apresenta uma classificação mais ampla em que forma e função se completam e auxiliam para a compreensão do infográfico. Além disso, acredita-se que o autor atende ao objetivo proposto, que é analisar os efeitos de sentidos distintos que os elementos verbais e visuais proporcionam ao gênero infográfico. Definido o critério de classificação, tendo em vista que o estudo se baseia em infográficos do jornal digital, no próximo tópico, serão feitos alguns apontamentos sobre o jornal

adotado e a análise de infográficos pertencentes às características definidas no parágrafo anterior.

Análise da tipologia funcionalista dos infográficos

“A principal função informacional do infográfico tem sido trazer, para primeiro plano, uma maior compreensão visual-gráfica da informação, muitas vezes, ignoradas na tradição da linguagem verbal” (LIMA, 2015, p. 125). Isso não significa dizer que o texto escrito não tem importância informacional, pelo contrário, é a partir da combinação e da fusão de elementos verbais e de elementos visuais que os sentidos são construídos nos infográficos.

Para perceber a construção de sentidos, foram utilizados como *corpus* os infográficos jornalísticos² publicados no jornal digital Folha de São Paulo. A escolha desse jornal se deu por ser considerado um dos pioneiros em usar infográficos sistematicamente em suas páginas e por ter em seu currículo várias medalhas do prêmio Malofiej³. Devido à grande presença de infográficos, a pesquisa foca, especificamente, no período entre 1 a 31 de julho de 2020 e tem por meta analisar os recursos verbais e os recursos visuais de um infográfico de cada categoria proposta por Nascimento (2013). Em função do objetivo da pesquisa de realizar análises numa perspectiva qualitativa, deu-se preferência a exemplos que não são tão similares em sua estrutura, isto é, a escolha parte daqueles que representam, de forma mais completa, as características da categoria analisada, evitando ideias redundantes.

² De acordo com Colle (2004), infográficos jornalísticos são aqueles que se inserem em jornais não apenas para auxiliar na visualização do que foi descrito, mas para apresentar informações sequenciais e/ou eventos que ocorrem ao longo do tempo.

³ Maior prêmio de infografia do mundo.

Infográfico com função de exposição⁴

O infográfico com função de exposição apresenta como recursos frequentes os símbolos matemáticos, com o papel de sintetizar informações, sejam de caráter estatístico ou geográfico. Assim, serão expostos dois modelos de infográficos com essas funções.

Infográfico combinado com dados estatísticos

Esse tipo de infográfico possui como base os gráficos, podem ainda ser classificados, a partir de sua função social, como de informação (Figura 2) e de análise (Figura 3).

O infográfico apresentado na figura 2 (Em busca do hepta) caracteriza-se como de informação, pois é considerado mais simples e acessível ao público. A visualização de informação tem como base elementos comparativos mistos entre os corredores de Fórmula 1 “Michael Schumacher” e “Lewis Hamilton” – representados por fotografias que expressam sentimentos de alegria e de comemoração. Esses elementos são percebidos ao observar: as informações expostas em colunas na vertical, marcadas por pictogramas (troféus) em tons diferentes para indicar as colocações (troféus em azul – 1º lugar; em cinza – 2º lugar); gráficos comparativos na horizontal com números de vitórias, poles e pódios; números indicando as voltas na liderança; e cubos demonstrando o número de temporadas. Todos esses recursos estão em consonância com os elementos verbais que os descrevem e sistematizam as informações. Entretanto, é perceptível a falta de construções frasais mais complexas, justamente por ter a função de expor dados mais numéricos.

⁴ Vale ressaltar que todos os modelos tipológicos apresentados são referentes a Nascimento (2013).

Figura 2: Em busca do Hepta

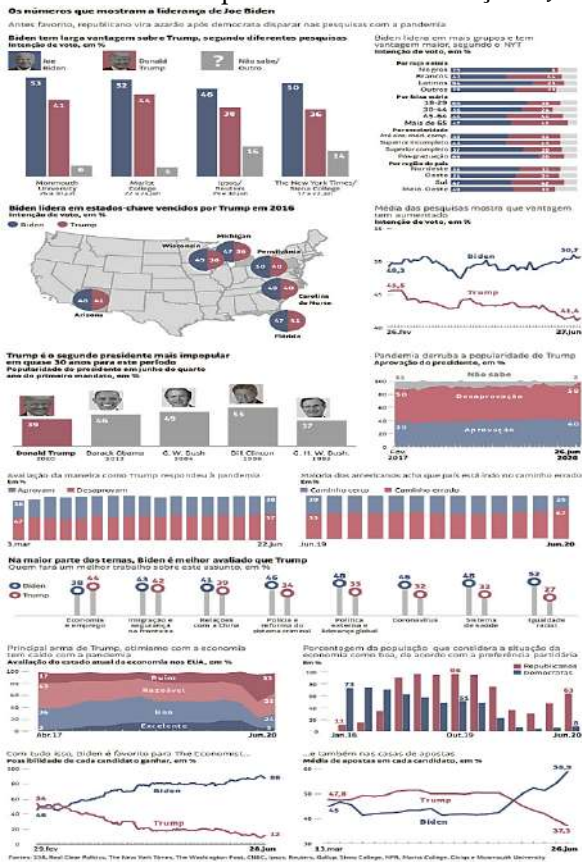


Fonte: Jornal Digital Folha de São Paulo, publicado em 01 jul. 2020.
Acesso em: 12 de ago. 2020.

Do ponto de vista informacional, o objetivo é direcionar a ideia de que Hamilton, apesar de ser dezesseis anos mais jovem, atingiu resultados positivos e poderia ultrapassar as vitórias de Schumacher, pelo estado vegetativo em que se encontrava o ex-automobilista, devido ao envolvimento em um grave acidente em 2013. Um dos fatores que mostram esse fato tem indício nas fotografias apresentadas – enquanto Schumacher ri, levanta a mão direita como símbolo de vitória e de agradecimento; Hamilton usa expressão e gestos como se quisesse dizer “em breve, chego lá!”.

Ideologicamente, essa é a zona mais saliente do infográfico e que pode atrair, com maior facilidade, o olhar do leitor, sendo conduzido a seguir as colunas para comparar as informações entre os personagens apresentados.

Figura 3: Os números que mostram a liderança de Joe Biden



Fonte: Jornal Digital Folha de São Paulo, publicado em 04 jul. 2020.
 Acesso em: 12 de ago. 2020

O infográfico “Os números que mostram a liderança de Joe Biden” (Figura 3) é característico do modelo de exposição de dados estatísticos. No próprio título, percebe-se a menção da ideia numérica que o texto trará. Em seguida, observa-se a propriedade

analítica do gênero, pois demonstra detalhadamente as informações sobre os candidatos à presidência dos EUA, por meio de recursos semióticos diversos: fotografias, cores, mapas e gráficos, além de recorrer ao uso intenso da linguagem verbal para complementar a mensagem.

Esses elementos tornam o texto bem mais complexo de ser compreendido pelo leitor, pois é necessário interpretar os mais variados tipos de gráficos que compõem o gênero e acompanhar, de forma atenciosa, as legendas. A forte presença dos gráficos de diversos tipos tem a função de expor dados de natureza quantitativa, como se observa nos gráficos de colunas verticais e horizontais, de linhas, de área e de barras. Os gráficos, também, sinalizam o clímax das opiniões da população em relação à intenção de voto, ao mais popular, à aprovação ou não do presidente atual, entre outros elementos.

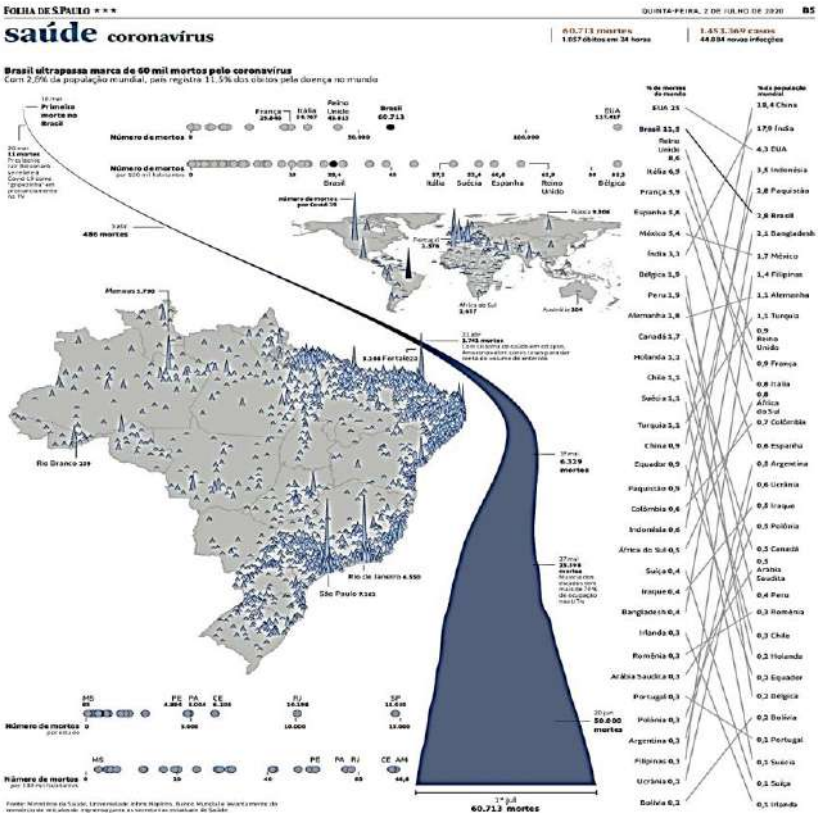
Outro fator que chama a atenção é o uso das cores, principalmente o vermelho e o azul, que são essenciais e são responsáveis para o entendimento de todo o processo de comunicação e de transmissão da informação. As fotografias têm uma função representativa ao assinalar os candidatos por suas respectivas cores. Esse ponto serve de base para a interpretação de todos os gráficos. O mapa, nesse exemplo, não tem a funcionalidade de gênero-base, por isso não o classificamos como geográfico, pois a sua função é reafirmar os dados numéricos apresentados.

No infográfico em análise, percebe-se que o uso esquemático de diversas linguagens e/ou recursos semióticos como cores, simbolismo matemático, fotografia, gráficos e linguagem verbal faz com que o gênero tenha mais robustez e mais significado. Isso implica dizer que esse infográfico possui muito mais requinte no modo como é explorado e composto, apesar de ter uma perspectiva mais técnica de exposição.

Infográfico combinado com dados geográficos

Os infográficos com função de exposição de dados geográficos têm, como base, elementos com representações cartográficas. O objetivo desse tipo de infográfico é expor informações objetivas, localizadas no interior de mapas, que podem ser apresentadas de forma autônoma ou acompanhadas de outros textos, como, por exemplo, matéria jornalística.

Figura 4: Brasil ultrapassa marca de 60 mil mortos por Coronavírus



Fonte: Jornal Digital Folha de São Paulo, publicado em 02 jul. 2020.
 Acesso em: 12 de ago. 2020

O infográfico “Brasil ultrapassa marca de 60 mil mortos por Coronavírus” (Figura 4) apresenta, de modo geral, um modelo de mapa temático quantitativo, isto é, expõe aspectos espaciais em dados numéricos e é dividido em dois momentos: no primeiro, o mapa do Brasil com foco maior (pelo tamanho) e, com menor foco, o Brasil destacado no mundo. Isso mostra uma comparação dos dados numéricos sobre os mortos pelo COVID-19 no Brasil, em relação aos índices dos demais países.

Outro ponto de destaque é a apresentação de um longo caminho, iniciado por um ponto mais estreito – como se estivesse distante – (16 de março – quando ocorre a primeira morte no país) até um caminho que vai se alargando, com o passar dos meses, com o aumento do número de mortes e se tornando mais próximo do leitor (1º de julho).

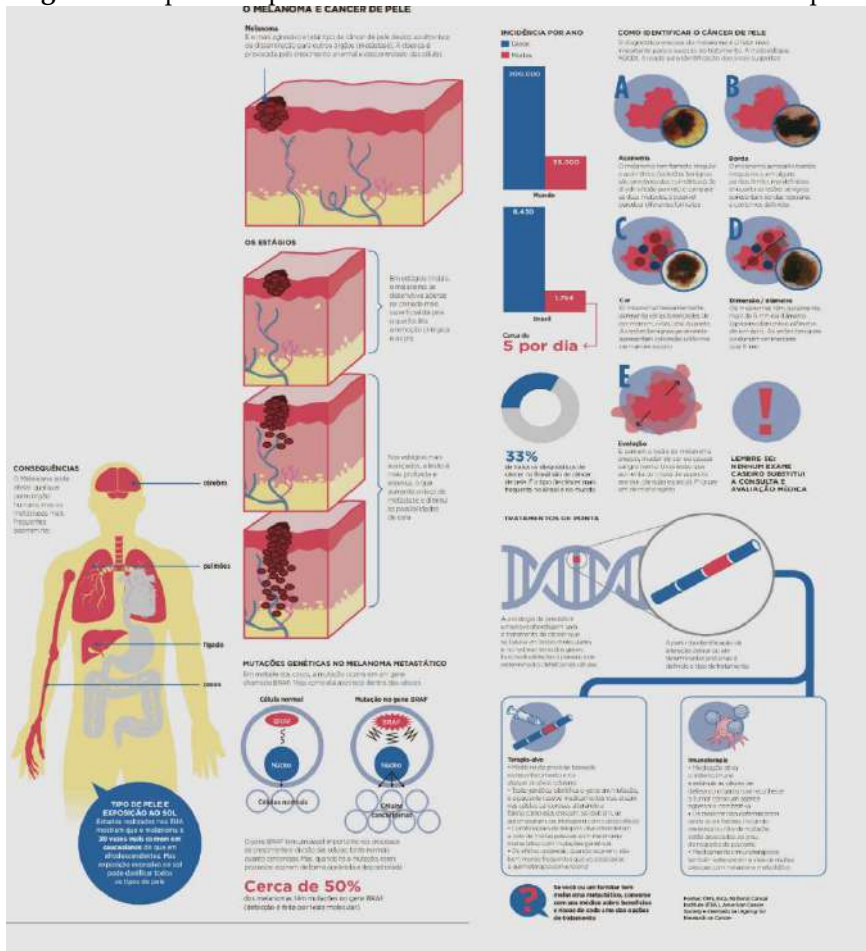
As cores, as linhas, o simbolismo numérico e o pouco uso da linguagem verbal são recursos semióticos que se destacam no infográfico exposto. No que se refere às cores, são utilizadas com funções demarcatórias de regiões e de países – representados pela cor azul, em tonalidades diferentes; as linhas servem para confrontar situações parecidas e divergentes entre os países em relação ao número de mortes em comparação à quantidade da população; os símbolos numéricos reafirmam as estatísticas; e o pouco uso da linguagem verbal é, justamente, para dar ênfase aos dados pictóricos – representados por picos que se assemelham a montanhas para expressar os locais com o maior número de mortes.

A função primordial desse infográfico é mostrar a tragédia que o país está vivendo diante de um vírus que, como o próprio infográfico demonstra, no início do caminho foi considerado como uma “gripezinha” passageira, sem teor perigoso. Entretanto, alastrou-se pelo país, levando à morte milhares de brasileiros.

Infográfico com função de explicação

Infográficos com essa característica apresentam informações explicativas sobre determinado fato ou processo, seja ele de caráter técnico ou científico. O objetivo é explicar como funciona determinado fenômeno.

Figura 5: O que você precisa saber sobre o melanoma e o câncer de pele



Fonte: Jornal Digital Folha de São Paulo, publicado em 07 jul. 2020.
Acesso em: 12 de ago. 2020.

O infográfico “O que você precisa saber sobre o melanoma e o câncer de pele” (Figura 5) tem por função explicar como funcionam certos fenômenos. Neste caso, expressa, de maneira particularizada, o que é o melanoma, como se propaga, como pode ser identificado e como pode ser combatido no organismo. Esse foi o infográfico com o maior número de recursos semióticos distintos do *corpus* do trabalho, pois exhibe imagens técnicas e simbólicas, linhas, cores, pictogramas, muito uso da linguagem verbal, entre outros elementos. Uma justificativa para a diversidade de recursos seria devido ao seu caráter explicativo, uma vez que quanto mais informações verbais e visuais forem apresentadas, melhor será compreendido.

O infográfico inclui um texto introdutório com a definição de “melanoma” – câncer de pele de caráter mais agressivo e letal; em seguida, expõe os estágios da doença, e há a descrição de cada estágio por meio de elementos verbais e de elementos visuais que se reforçam e são paralelos entre si. Assim, os pictogramas expõem as mutações genéticas que podem acontecer no organismo, o que é complementado com a imagem do corpo humano e as consequências que essas mutações proporcionam em diversos órgãos, destacadas com cor vermelha no cérebro, no pulmão, no fígado e nos ossos.

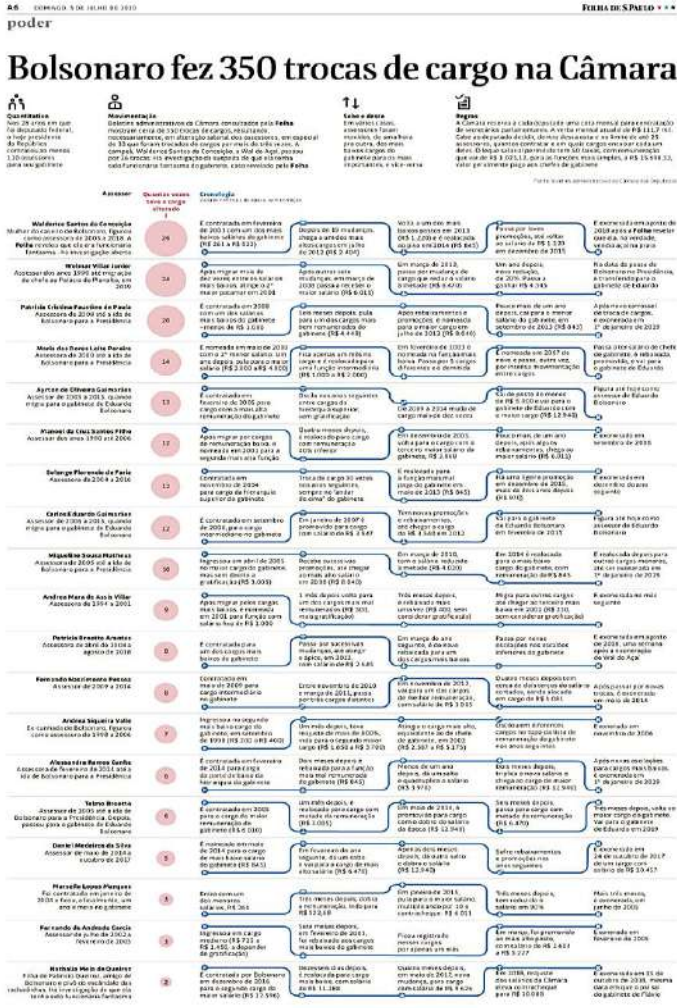
Há a presença de um gráfico, mas esse serve como dados estatísticos para expor a incidência de mortes por ano no Brasil e no mundo, portanto não se apresenta como elemento base do texto, somente com a função de complementar a explicação e de convencer as pessoas sobre os riscos. Por meio da metodologia A, B, C, D, apresenta como identificar os casos na pele com imagens de vários tipos de manchas e, por fim, expõe os dois modos de tratar a doença. Outro fator importante que merece destaque é o uso de sinais de pontuação dentro de círculos e de balões de fala em fontes maiores: a exclamação – com a função de chamar a atenção; e a interrogação – com a função de gerar dúvidas no leitor.

O infográfico se utiliza de diversos recursos semióticos para alcançar o seu objetivo principal, que é apresentar, de modo

explícito e detalhado, informações de como se origina esse tipo de câncer, de como se propaga e como pode ser tratado, de modo que a descrição seja a mais compreensível possível.

Infográfico com função de narração

Figura 6: Bolsonaro fez 350 trocas de cargo na Câmara



Os infográficos com função de narração visam a esclarecer determinado acontecimento por meio de narrativas de um fato ocorrido no tempo e no espaço.

Os infográficos com função de narração são os mais difíceis de serem encontrados nos jornais, pois visam a narrar acontecimentos e/ou fatos históricos. Como se observa na figura 6, há um traço estrutural semelhante a uma linha do tempo, pois descreve toda a sequência de fatos e decisões tomadas pelo presidente para a ocorrência de trocas nos cargos da câmara.

Esses infográficos também trazem elementos característicos dos explicativos, pois, além de narrar, descrevem e explicam etapas dos acontecimentos. Nesse, em específico, percebe-se o pouco uso de diferentes recursos semióticos: uso das cores (azul – nas linhas, para separar os acontecimentos de cada assessor, e vermelho – para destacar o número de vezes em que ocorreram trocas para cada assessor); setas para dar ideia de continuidade e a letra “x” serve para finalizar cada sessão. Observa-se que o texto verbal detalha todos os fatos.

Logo, esse infográfico tem por função mostrar a narração do grande número de trocas de cargos na câmara realizadas pelo presidente Jair Bolsonaro, com a finalidade de o leitor reconhecer e acompanhar de perto a representação desse processo.

Considerações finais

O gênero infográfico tem como papel expor dados estatísticos e geográficos, explicar um fato e/ou narrar acontecimentos, principalmente em revistas científicas e em jornais, por meio da utilização de mais de um código semiótico. É perceptível a presença, cada vez mais marcante, dos infográficos nas mídias, sejam elas digitais ou impressas, utilizando-se de recursos verbais e de recursos visuais dos mais simples aos mais complexos de serem compreendidos pelo público leitor.

Este estudo visou a analisar os efeitos de sentidos distintos que os elementos verbais e os elementos visuais proporcionam ao

gênero infográfico no jornal digital Folha de São Paulo, levando em consideração as suas potencialidades na construção de sentidos, a partir do modelo tipológico funcionalista. Tem-se, assim, de apreciar que, por mediação dessa análise e do modelo tipológico, pode-se perceber que todos os elementos visuais – cores, linhas, imagens, fotografias, gráficos, mapas, imagens e elementos verbais – contribuem para a caracterização do gênero, bem como para o tipo de reflexão que se fará a partir dele. Isso significa que não só a forma como é exposta, mas todas as funções, sejam elas expositivas de dados estatísticos ou de dados geográficos, explicativas e/ou narrativas contribuem para a compreensão e o entendimento do texto de modo holístico.

Logo, apresenta-se, como resultado do estudo, a percepção de elementos semióticos no gênero infográfico no Jornal digital Folha de São Paulo, e esses não são inseridos somente como atrativo ou para ilustrar o verbal, mas revelam que aspectos verbais e visuais estão interligados, isto é, fundem-se e se complementam de maneira estratégica para auxiliar na produção de sentidos do leitor.

Referências

BULAWSKI, F. M. **Jornalismo visual e infografia**: uma análise das revistas de informação *Veja*, *Época*, *IstoÉ* e *Carta Capital*. Monografia apresentada à Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3dpbXca>. Acesso em: 20 abr. 2020.

COLLE, R. Infografia: tipologias. **La Laguna: Revista Latina de Comunicación Social**, Tenerife, n. 57, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3ekszTW>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DANIELSSON, K.; SELANDER, S. Reading Multimodal Texts for Learning – a Model for Cultivating Multimodal Literacy. **Designs**

for Learning, v. 8, n. 1, p. 25–36, 2016. DOI: <http://doi.org/10.16993/dfl.72>

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Bolsonaro fez 350 trocas de cargo na Câmara**. 05 jul. 2020, p. A6. Disponível em: <https://bit.ly/3IHH1W6>. Acesso em: 12 ago. 2020.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Brasil tultrapassa marca de 60 mil mortos por Coronavírus**. 02 jul. 2020, p. B5. Disponível em: <https://bit.ly/3IDIgFv>. Acesso em: 12 ago. 2020.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Em busca do Hepta**. 01 jul. 2020, p. B11. Disponível em: <https://bit.ly/3IB6yA9>. Acesso em: 12 ago. 2020.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Infográfico da Catedral de Hagia Sophia**. 11 jul. 2020, p. A13. Disponível em: <https://bit.ly/3chXFiA>. Acesso em: 12 ago. 2020.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **O que você precisa saber sobre o melanoma e o câncer de pele**. 07 jul. 2020, p. B8-B9. Disponível em: <https://bit.ly/3azwJe5>. Acesso em: 12 ago. 2020

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Os números que mostram a liderança de Joe Biden**. 04 jul. 2020, p. A11. Disponível em: <https://bit.ly/3RAfytb>. Acesso em: 12 ago. 2020.

KANNO, M.; BRANDÃO, R. **O Manual de Infografia da Folha de São Paulo**. São Paulo, Folha, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/33ZXC4Z>. Acesso em: 12 jul. 2019.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006 [1996]. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5yrrlqu>. Acesso em: 15 jun. 2019.

KRESS, G. R.; SELANDER, S. Multimodal design, learning and cultures of recognition. **The Internet and Higher Education**, v. 15, n. 4, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003>

LIMA, R. C. O que é infografia jornalística? **Revista InfoDesign – Revista Brasileira de Design da Informação**, São Paulo, v. 12, n. 1,

p. 111-127, 2015. Disponível em: <https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/download/312/219>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MORAES, A. **Infografia: história e projeto**. São Paulo: Blücher, 2013.

NASCIMENTO, R. G. **Infográficos: conceitos, tipos e recursos semióticos**. Dissertação (Mestrado em Letras) - concentração em Linguística, do Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11283>. Acesso em: 04 mai. 2019.

TEIXEIRA, T. A presença da infografia no jornalismo brasileiro – proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, v. 2, n. 9, maio/ agosto de 2007, p. 111-120. Disponível em: <https://bit.ly/2N99mat>. Acesso em: 11 abr. 2020.

O PAPEL ARGUMENTATIVO NA CRIAÇÃO DE NOVAS PALAVRAS: CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS E ISCURSIVAS DA FORMA 'BOLSO'

Margareth Andrade Morais
Vítor de Moura Vivas

Palavras iniciais

Com base em uma perspectiva interacional e sociocognitiva da linguagem, este trabalho analisará como determinadas formações lexicais podem ser estudadas tendo em vista seus efeitos de sentido e função na construção textual. Pretende-se observar como características fonéticas, morfológicas e semânticas presentes em nomes morfológicamente complexos, retirados de uma coluna da revista *Veja* e de uma capa da revista *Isto é*, atuam na construção do objeto de discurso “Bolsonaro”.

Em outras palavras, discutiremos como os padrões morfológicos se compatibilizam com a visão dos textos e são alguns dos exemplos de posicionamento neles presentes. Há uma série de formações com o *splinter* bolso- (bolsovírus, bolsomito, bolsoneiro), por exemplo, que apresentam um padrão morfológico e evidenciam a intencionalidade dos enunciadores.

Em se tratando de um fenômeno constitutivo da organização e da orientação argumentativa de um texto, a construção dos objetos de discurso segundo a manipulação linguística feita pelo sujeito enunciador emerge como importante objeto de investigação. Nesse sentido, de acordo com Koch (2005), as formas nominais resultam de escolhas frente a uma diversidade de formas de caracterizar o referente, de acordo com os sentidos pretendidos pelo produtor do texto. Assim, ajustando o olhar para as expressões nominais, podemos estabelecer uma interface produtiva com a

morfologia ao relacionar as formações com *splinter* à marcação de um posicionamento argumentativo do enunciador.

Souza e Gonçalves (2017), em um trabalho pioneiro, demonstraram os níveis de imbricamento entre os dois níveis de análise linguística. Os autores expuseram a importância dessa interface não só para examinar determinados fenômenos morfológicos, mas também para evidenciar, em alguns casos, que a motivação para criação de novas palavras encontra respaldo nos propósitos comunicativos dos falantes. Este trabalho, portanto, insere-se nessa linha de pesquisa, uma vez que busca realizar uma articulação entre morfologia e texto por meio da análise de formações com o *splinter* bolso (Bolsonero; Bolsovírus).

Dentre as principais contribuições deste estudo, destaca-se a possibilidade de fenômenos morfológicos serem estudados com foco nos efeitos de sentido que trazem aos textos em que ocorrem, sendo esta uma contribuição importante para o ensino de língua portuguesa. Por último, espera-se fornecer subsídios teórico-analíticos para a ampliação das habilidades de leitura, demonstrando como determinadas crenças e valores orientam a escolha de mecanismos linguísticos.

Breves noções sobre texto, leitura e referência

Para a Linguística de Texto (LT), o principal atributo da língua não é transmitir informações, mas inserir “os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam” (Marcuschi, 2008, p. 67). Desse modo, o texto precisa ser visto como processo. Assim, cada leitor fará seu levantamento de hipóteses para compreendê-lo, dependendo de seus conhecimentos linguísticos, interacionais, contextuais, intertextuais e de mundo (cf. Koch, 2005).

Dessa forma, conclui-se que a atividade de leitura é estratégica e depende de graus de percepção de aspectos inferenciais e referenciais. São essas estratégias que articulam conhecimentos prévios e auxiliam no levantamento de hipóteses durante a leitura, integrando tanto aspectos textuais como “extratextuais”. Isso

significa dizer que todos esses elementos são passíveis de leitura e colaboram para a construção de sentidos nos diferentes textos.

Essa concepção sociointeracional e cognitiva de texto e leitura abarca a noção de referenciação como uma prática discursiva, situada, que pressupõe uma interação entre os sujeitos do discurso. Tais sujeitos discursivos são responsáveis pela realização de escolhas significativas na elaboração dos referentes tendo em vista seus propósitos comunicativos, como demonstraremos na seção de análise.

A LT hoje privilegia o entendimento do texto com vistas à dimensão das práticas discursivas, com um interesse especial pela produção e pela compreensão de sentidos veiculados por diversas semioses. De acordo com Cavalcante (2016), é impossível refletir sobre os processos que engendram a coerência textual sem levar em conta que os sujeitos das interações são entes discursivos, que produzem e interpretam textos a partir de posições determinadas que balizam o que pode/deve ou não ser dito. Assim, as estratégias textuais, na verdade, são sempre estratégias discursivas, selecionadas tendo em vista a dimensão argumentativa presente em todo e qualquer texto.

Com base em Cavalcante (2011), a referenciação pode ser definida sumariamente como uma atividade textual-discursiva de construção e reconstrução de referentes ou objetos de discurso, sendo esta fundamental para a recuperação da coerência textual. O processo de referenciação, portanto, diz respeito ao conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, que os interlocutores realizam, ao passo que a interação comunicativa se desenvolve, com o objetivo de (re)significar as experiências vividas, com base na construção partilhada dos objetos de discurso, que asseguram a construção de sentidos. O conceito de referenciação revela ainda a íntima relação entre coesão e coerência, uma vez que só é possível identificar os objetos de discurso retomados ou antecipados a partir de associações cognitivas.

Dentro dessa perspectiva, as estratégias de referenciação consistem na introdução dos referentes no texto, passíveis de serem

retomados por uma estratégia anafórica, que pode ser retrospectiva ou prospectiva. Quando há a correferencialidade, diz-se que se trata de uma anáfora direta e, quando não é possível identificar essa relação correferencial, verifica-se uma anáfora indireta. Há ainda um outro tipo de anáfora, que estaria entre esse *continuum* correferencialidade – não correferencialidade: as chamadas anáforas encapsuladoras. Segundo Conte (2003), essas anáforas têm um papel de sumarizar/resumir porções do cotexto ao mesmo tempo em que podem atribuir um rótulo a essas porções, estabelecendo uma avaliação.

Assume-se aqui a noção de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), segundo os quais a recategorização é um processo cognitivo-discursivo de transformação dos referentes, de crucial importância para a orientação argumentativa do texto. Em outros termos, os objetos discursivos vão mudando ao longo do texto por meio de acréscimos de atributos e de diversas marcas estratégicas, capazes de remodelar a imagem do referente construída pelo interlocutor, a fim de indicar seu propósito argumentativo ou ocultá-lo. Isso quer dizer que o processo de reconstrução do referente acontece na proporção em que os variados índices ajudam o interlocutor a compor novos sentidos e novas referências, diante do desenvolvimento textual. Destaca-se ainda, aqui, a concepção de Lima (2017) sobre a recategorização também ocorrer por meio de outras semioses, como ocorre nos textos imagéticos.

Como as principais formas analisadas no *corpus* são formações morfológicamente complexas, articularemos nossa análise a uma descrição morfológica dos dados, a fim de demonstrar que a escolha de recursos linguísticos usados na formação de novas palavras também passa pela construção colaborativa de sentidos. Os estudos, dentro da morfologia, também apontam para o fato de que a formação de palavras é também um recurso que pode ser utilizado para manifestação de pontos de vista.

O posicionamento dos falantes através da morfologia

Os falantes utilizam expedientes morfológicos não para apenas criar novos significados ('livro' + -eiro → 'livreiro': função

semântica) ou mudar a categoria gramatical de uma palavra ('rápido' + -mente → rapidamente: função categorial), mas também a fim de manifestar a sua visão de mundo. Basílio (1987) apresenta essa possibilidade de manifestar expressividade na língua através da morfologia com o termo função de atitude subjetiva. Com essa função, o enunciador é capaz de expressar o seu juízo de valor para referentes no mundo através de marcas morfológicas. Como exemplo de função discursiva de atitude subjetiva, pode-se citar o uso de diminutivo e aumentativo em muitos exemplos do português ('mulherzinha', 'bonitinha'; 'jogão', 'mulherão'; 'bobão'). Em diversos contextos, usam-se 'mulherzinha', 'bonitinha', 'bobão' de forma depreciativa e 'jogão' e 'mulherão' de forma apreciativa.

Ao retratar as formações com o sobrenome do Presidente, Gonçalves (2020, p. 7) aborda a existência de indicação de juízo de valor quando afirma que “tais inovações lexicais culminam em construções carregadas de tom depreciativo, funcionando como impressões negativas sobre o militar da reserva”. Neste capítulo, defende-se a hipótese de que as formações envolvendo o *splinter* 'bolso' apresentam função atitudinal positiva ou negativa relacionada à ideologia política. Quando um enunciador utiliza uma formação com 'bolso', ele se identifica como pertencente a um grupo favorável ou contrário à conduta e às ações do Presidente. Assim, ao utilizar palavras como 'Bolsonesto' ou 'Bolsomito', demonstra-se apreço, impressão positiva a frames que envolvam Bolsonaro e, ao mesmo tempo, apoio político ao Presidente. O contrário ocorre na utilização de palavras como 'Bolsonojo', 'Bolsonazi' e 'Bolsoneca': apresenta-se visão depreciativa a frames relacionados a Bolsonaro e seus apoiadores; além disso, coloca-se, politicamente, de forma contrária à sua política.

Descrição morfológica dos dados

Neste texto, abordam-se duas palavras criadas a partir do sobrenome do presidente ('Bolsonaro') que apresentam impressão

negativa do enunciador. *Bolsonero* e *Bolsovirus* são formações com o *splinter* ‘bolso’. *Splinters* são fragmentos de palavras que passam a atuar como unidades morfológicas; geralmente, surgem de processos não-concatenativos, muitas vezes, de cruzamentos vocabulares. Como aponta Gonçalves (2016), os cruzamentos vocabulares consistem na junção de partes de duas bases. Em outras palavras, há integração de partes de duas palavras diferentes ou de parte de uma com outra palavra integralmente.

Há tipos diferentes de cruzamento: entranhamento lexical (‘aborrescente’) – em que se aproveitam segmentos em que comum entre as bases - e combinação truncada (‘portunhol’) – em que, por não haver, geralmente, segmentos em comum, rompe-se, através de truncamento, uma ou as duas bases dentro do cruzamento; existe, ainda, a substituição sublexical (‘bebemorar’) – entendida, por alguns, como um tipo de cruzamento e, por outros, como um processo à parte por envolver a reanálise (reinterpretação de uma das bases): na palavra ‘bebemorar’, por exemplo, reinterpreta-se parte do ‘come’ como se fosse o verbo ‘come’ na terceira pessoa do singular do presente; então, realiza-se a substituição pela forma verbal ‘bebe’.

A forma ‘bolso’, estudada inicialmente por Benfica da Silva (2019), é utilizada em uma série de palavras. É um *splinter* de base antroponímica que surge a partir do uso de cruzamentos vocabulares, como ‘Bolsomito’ e ‘Bolsominion’. *Splinters*, definidos inicialmente por Gonçalves, são partes de palavras que se tornam recorrentes, apresentam significado e se juntam a outras bases numa posição fixa. Como afirma Gonçalves (2020), apesar de *splinters*, geralmente, surgirem de processos não concatenativos, como cruzamentos vocabulares, apresentam características de afixação; em outras palavras, atuam como novos afixos da língua.

Apesar de a forma ‘bolso’ ser proveniente de cruzamentos, a partir do momento em que se torna recorrente, passa a ser usada pelos falantes em diversos dados de forma criativa sem mais a necessidade de se processar cognitivamente um cruzamento. Por esse motivo, optamos por não descrever os dados ‘Bolsonero’ e

‘Bolsovírus’ como cruzamentos. Segundo Gonçalves (2019, p.155-156), “quando um *splinter* torna-se tão comum a ponto de as pessoas começarem a usá-lo frequentemente, ele pode perder sua conexão com a palavra fonte e ser considerado um morfema por direito próprio.” Os falantes utilizam a forma ‘bolso’ anexando, frequentemente, a uma palavra ou parte de uma palavra através de um truncamento da base: ‘Bolsocaró’, ‘Bolsovírus’, Bolsominion’, ‘Bolsomito’, ‘bolsolândia’, ‘bolsomania’ ‘bolsocracia’, ‘bolsorragia’, ‘bolsocídio’, ‘bolsofagia’, entre outras.

‘Bolso’ remete ao significado de Bolsonaro, anexa-se à esquerda das palavras e apresenta também características fonológicas de afixo, visto que é um troqueu silábico (Andrade, 2009) – pé métrico constituído de duas sílabas, em que a cabeça, membro mais saliente, encontra-se à esquerda (‘bol’ é a cabeça em ‘bolso’). A seguir, demonstra-se que é possível manifestar a ideologia através da morfologia e como isso é feito com o *splinter* ‘bolso-’. É importante reiterar que a ênfase desse trabalho está na análise e percepção do valor argumentativo embutido na formação desses vocábulos com ‘bolso-’.

Análise da Coluna da Revista *Veja*

Antes de iniciar a análise, é importante pontuar algumas questões metodológicas. Nesse sentido, cumpre esclarecer que a abordagem do fenômeno foi feita por um viés qualitativo, com foco nos efeitos de sentido instaurados pelos nomes complexos. Dada a variedade de textos e gêneros em que é possível encontrar esses formativos (perfis no Twitter, Facebook, memes, colunas e artigos de opinião dos principais jornais, etc.), optamos por uma coluna da Revista *Veja*, publicada em 26 de março de 2020, e pela capa da Revista *Isto é*, publicada em 30 de agosto de 2019, em que as formações com ‘bolso-’ aparecem em uma posição de destaque e são responsáveis pela nomeação do objeto de discurso que compõe a temática central desses gêneros.

Os textos foram acessados diretamente do site das revistas. Assim, analisamos gêneros distintos, mas pertencentes ao domínio discursivo jornalístico. O percurso analítico, então, parte de uma breve descrição das características morfológicas do nome complexo, reconhecendo as funções morfológicas que evidenciam posicionamento do enunciador para, em seguida, ver como essas formas também atuam na construção dos textos em que emergem.

Na coluna da revista *Veja*, a palavra ‘Bolsovírus’ faz uma analogia do referente Bolsonaro como um vírus. Fica evidente, nesse uso, a visão negativa do enunciador à conduta política do Presidente (função de atitude subjetiva). Na base semântica dessa formação, ocorre uma metáfora que relaciona o domínio semântico ‘condutas do presidente’ ao domínio semântico ‘vírus’. No texto, essa metáfora é detalhada para que haja o entendimento da relação entre frames diferentes seja compreendida pelo leitor da revista; conseqüentemente, a metáfora ganha mais força. Desse modo, o enunciador apresenta atributos semelhantes entre os dois domínios (contaminação, hospedeiro), referendando a metáfora.

O nome resultante dessa combinação está presente já no título da coluna ‘Cuidado com o Bolsovírus’, encapsulando todo o conteúdo do texto que se segue. Esse elemento anafórico mobiliza a abertura de arquivos mentais, isto é, espaços referenciais armazenados na memória do falante destinados à conceituação de objetos de discurso, quando um novo objeto é ativado. Desse modo, o referente, ao mesmo tempo em que é introduzido, é também recategorizado pelas relações inferenciais e cognitivas que se estabelecem.

Essa anáfora vai instaurar e contribuir para a cadeia referencial relacionada ao vírus/doença, enfatizando seus efeitos negativos. Assim, o texto segue priorizando uma escolha vocabular que reitera essa orientação de leitura, como podemos comprovar pelos elementos anafóricos – ‘perigosa ameaça’, ‘vírus perigoso’ – e pelos verbos empregados – ‘combater’, ‘inocular’, além de uma série de outros adjetivos e expressões associadas a essa cadeia referencial homologada pela formação ‘Bolsovírus’.

Segundo Assis e Melo (2010), as colunas são formadas por unidades informativas e opinativas, articuladas, e com possibilidade de apresentar um estilo mais livre e criativo. Assim, o uso da forma ‘Bolsovírus’ reflete duas características importantes desse gênero: a criatividade e o posicionamento argumentativo. Cabe lembrar que a coluna é um texto assinado, de caráter argumentativo, acerca de algum tema em voga no momento de sua produção, que exprime o ponto de vista de seus autores.

Em relação às formas verbais empregadas, é interessante observar o predomínio da voz ativa, reiterando a responsabilidade do presidente sobre as ações descritas. Além disso, a progressão textual é também marcada pela alternância entre os tempos verbais presente e pretérito perfeito no decorrer do texto.

Após o movimento inicial de ancoragem e inserção da metáfora do ‘Bolsovírus’, seguem relatos de ações mais concretas do presidente, listadas com o uso do verbo no pretérito perfeito, como ‘contrariou recomendações da OMS’, ‘comprou briga com governadores’, de modo a exemplificar as ações negativas abarcadas pelo nome ‘Bolsovírus’, por meio da descrição de eventos recentes no cenário político.

Nesse movimento de acréscimo de novas informações, o texto, ao caminhar para o final, apresenta verbos no presente, indicando que as ações negativas desempenhadas pelo presidente persistem:

(1) Só que Bolsonaro está transmitindo um vírus perigoso para sociedade brasileira. Ao questionar providências como o isolamento social, inclusive de crianças nas escolas, coloca vidas em risco. Instaura um ambiente de insegurança e dúvidas em relação às medidas recomendadas para combater o coronavírus. (<https://veja.abril.com.br/blog/noblat/cuidado-com-o-bolsovirus-por-helena-chagas/>. Acesso em: 27 jul. 2020.)

No trecho acima, há, mais uma vez, a recategorização do ‘Bolsovírus’, homologada não só pela expressão referencial ‘vírus perigoso’, mas também pelas demais pistas textuais (‘vidas em risco’, ‘ambiente de insegurança’), que apresentam, como positivas, as orientações das quais o presidente discorda, conforme pode ser

visto por meio dos sintagmas ‘providências’, ‘medidas recomendadas’, por exemplo. Cumpre ressaltar que os recursos de modalização do discurso, como nomes, adjetivos e advérbios, por exemplo, que demarcam um ponto de vista bem como o esquema temporal presente são estratégias comuns em textos argumentativos e, portanto, se coadunam com os propósitos comunicativos da coluna.

Essa descrição antagônica entre as ações do presidente e o que seriam as ações esperadas para o contexto da pandemia contribuem para uma espécie de gradação que vai culminar na recategorização do ‘Bolsovírus’ como “vírus da insensatez”, encerrando o texto com essa imagem:

(2) Faz parte do jogo. O que não faz é ver o presidente da República, que deveria liderar e cuidar do hospital Brasil tendo como prioridade o bem-estar da população, sair contaminando a população com o vírus da insensatez. (<https://veja.abril.com.br/blog/noblat/cuidado-com-o-bolsovirus-por-helena-chagas/>. Acesso em: 27 jul. 2020.)

Bolsonaro tem seu papel de mandatário destacado pela recategorização promovida pela anáfora ‘presidente da República’ e, ao mesmo tempo, tem sua ação posta em dúvida pelo emprego do futuro do pretérito empregado na oração adjetiva. Soma-se, a essa descrição, a ação ‘sair contaminando a população com o vírus da insensatez’, reforçando a metáfora instaurada no início do texto, para em seguida, recategorizá-la como ‘vírus da insensatez’ transformando a memória do interlocutor ao rotular, no final, a metáfora criada por ‘Bolsovírus’ no título do texto como loucura, imprudência.

Assim, o processo de construção do objeto de discurso ‘Bolsovírus’ está direcionado à concretização de uma instância argumentativa da linguagem. A recategorização – transformação dos referentes ao longo do texto – ocorre de modo interligado a fim de explicitar a tese do colunista.

Análise da capa da *Isto é*

Em 'Bolsonero', a analogia feita é entre Bolsonaro e o Imperador Nero. Na base dessa formação, está a metáfora entre esses dois referentes. O Imperador Romano tem o reinado caracterizado, geralmente, por tirania e sempre se ressaltava o fato de ter mandado incendiar Roma. Nessa associação, há a intenção de caracterizar Bolsonaro como alguém que apresenta atributos de imperador e não de democrata, além de haver a intenção de apresentar o presidente brasileiro ao frame de tirania, perversidade.

Em linhas gerais, conforme Assis e Melo (2010), dentre as principais características do gênero capa, estão a abordagem de um tema em destaque na sociedade no contexto de sua edição/divulgação; linguagem apelativa e concisa, associação entre elementos icônicos e gráficos a fim de evidenciar a polêmica em torno do assunto escolhido para compor a capa, que funciona como uma espécie de embalagem das notícias. Desse modo, a trama multimodal traça um caminho de leitura para o texto e objetiva seduzir o leitor para que este adquira a revista. Dentro dessa perspectiva, a formação 'Bolsonero', além de ser criativa e funcionar como um chamariz, contribui para um aspecto importante desse gênero, a concisão, já que condensa, em um único nome, o foco temático da capa e, também, seu projeto de dizer:

Figura 1: Capa da revista Isto é



Fonte: <https://istoe.com.br/edicao/2592/Edição Nº 2592 30/ago/19>.

Acesso em: 27 jul. 2020.

Bolsonaro aparece figurativizado com vestes romanas, como podemos ver pelas cores, formas e pela imagem da cora de louros. Ao fundo, está uma reprodução de uma foto de um dos incêndios na floresta Amazônica, frequentes à época dessa capa em 2019. Mesmo sem adentrar em uma análise mais detalhada dos recursos visuais, é bem claro como todas essas imagens aparecem em uma relação de simultaneidade, com o rosto de Bolsonaro sorrindo em destaque, em primeiro plano; além disso, reiteram a figurativização de Bolsonaro como um líder com características antidemocráticas.

Nesse sentido, a imagem e a anáfora 'Bolsonero' recategorizam, na memória discursiva, o referente Bolsonaro, demarcando, de modo claro, a orientação argumentativa da capa. Ademais, tanto os recursos visuais que compõem a expressão referencial (as letras maiúsculas nas cores branco e amarelo) e os demais recursos imagéticos causam um impacto no leitor, o que se associa ao propósito comunicativo do gênero. Deve-se ressaltar que toda essa trama multissemiótica é também ancorada em modelos

cognitivos/culturais que fazem parte da bagagem sociocognitiva dos interlocutores.

No subtítulo da manchete, conforme descrito abaixo, mantém-se o tom de crítica ao imputar um valor negativo às ações exercidas pelo objeto discursivo ‘Bolsonaro’, o que pode ser comprovado pela escolha lexical empregada.

(3) ao adotar políticas que estimulam a devastação da Amazônia e zombar da mulher do presidente da França, Brigitte Macron, Bolsonaro ultrapassa os limites da civilidade e arruína a imagem do País no exterior (<https://istoe.com.br/edicao/2592/Edição N° 2592 30/ago/19>. Acesso em: 27 jul. 2020.)

A composição do gênero capa apresenta ainda outros detalhes: os assuntos condensados nas chamadas breves, aparentemente dispersos no espaço da página, são minuciosamente elaborados a fim de destacar os fatos mais importantes, geralmente de interesse momentâneo, seja sobre política, economia ou outra questão que esteja em pauta. No caso dessa capa, como o assunto versa sobre política, são expostas frases curtas – com conteúdo questionador às ações de Bolsonaro – extraídas de uma entrevista com o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Ou seja, todo o aparato verbo-visual da capa evidencia e acentua o posicionamento polêmico do enunciador em relação às ações do presidente.

Nessa capa, também é possível perceber o pressuposto aqui admitido de que todo texto é argumentativo, pois há um sujeito que, embora sofra coerções sociais e culturais, tem sempre intencionalidade e busca influenciar o outro a, no mínimo, repensar pontos de vista. A construção do ponto de vista, nessa capa, não está atrelada somente ao uso da anáfora direta ‘Bolsonero’, mas indiciada pelas pistas e toda a construção da capa, como abordamos anteriormente. Desse modo, diferentes aspectos semióticos articulam-se nessa construção, evidenciando a natureza argumentativa e sociodiscursiva dos processos de referenciação. Além disso, fica comprovado que a anáfora não pode ser entendida

somente como uma operação de retomada ou de associação em que duas expressões textuais se conectam pontualmente. O processo anafórico é uma ligação, sim, mas entre muitos itens que permitem conexões entre os referentes, para, assim, construir a coesão/coerência dos textos em que ocorrem.

Os recursos morfológicos verificados – formações ('Bolsovírus', 'Bolsonero') com *splinters*, que surgem de cruzamentos, mas atuam como novos afixos– evidenciam não só a criatividade dos falantes, mas também marcas discursivas que revelam o dizer do outro, uma vez que retomam uma imagem negativa do presidente da república e, por extensão, das ações políticas exercidas e/ou apoiadas por ele. A reflexividade metalinguística dos falantes pode denotar o dizer de outros, pois aponta para posicionamentos políticos e evoca um jogo de vozes exteriores, que atravessam o discurso. O teor bastante argumentativo dessas novas palavras vai ora trazer engajamento ao discurso reportado ou afastamento/discordância em relação à tese embutida nessas formas.

Convém ressaltar a alta frequência e produtividade (Bauer, 2004; Booij, 2006; Bybee, 2010) do padrão. Gonçalves (2020) apresenta um corpus de 70 instanciações de cruzamentos com a forma 'bolso-', sendo 93 por cento depreciativas. Sendo assim, verifica-se, aqui, a alta produção desse padrão fazendo referência ao nome do presidente (significado reconhecido) indicando uma função discursiva de atitude (positiva ou negativa). Essa recorrência e identificação do padrão pelos interlocutores leva a que esse esquema seja aplicado criativamente pelos falantes na formação de novos nomes no português; assim, há frequência, coerência semântica e disponibilidade do padrão para a criação de novas palavras. Enquanto a referência ao presidente da República estiver saliente culturalmente e as pessoas desejarem expressar o juízo de valor em relação a sua imagem, novos usos com o *splinter* 'bolso', provavelmente, continuarão sendo produzidos com as características morfológicas, semânticas e textuais/discursivas aqui

descritas e entendidas pelos interlocutores quando interpretam e usam o padrão.

Considerações Finais

Nessa análise inicial, verificamos que os formativos apresentados marcam um interdiscurso, que, de acordo com Fiorin (2012), caracteriza-se por uma relação dialógica entre enunciados. Essa interdiscursividade, inclusive, pode ser uma das possíveis explicações para a produtividade dessas formas, que são facilmente encontradas hoje em diversos textos, especialmente os que circulam na internet. Altamente dependentes do contexto de produção, tais formativos evidenciam o posicionamento argumentativo e ideológico dos enunciadores, além de manifestarem a sua criatividade. Tanto os estudos em morfologia quanto em LT convergem, portanto, para a perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem.

Reiteramos, para finalizar, o objetivo principal desse trabalho de articular morfologia e texto em prol de uma abordagem que permita apontar sugestões para o tratamento do tema em sala de aula, principalmente, no que diz respeito à leitura. Evidenciar, por exemplo, as metáforas geradas por esses nomes e como elas contribuem para a coerência dos textos pode ser um caminho para associar leitura à análise linguística, conforme apregoam os diferentes documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa.

Referências

- ALVES, I. M. **Neologismo**. São Paulo: Ática, 1990.
- ANDRADE, K. E. Entranhamento lexical, combinação truncada e analogia: estudo otimalista sobre padrões de Cruzamento Vocabular. *In*: GONÇALVES, C. A. (org.). **Otimalidade em foco**:

morfologia e fonologia do português. Rio de Janeiro: Publit Soluções editoriais, 2009. p. 123-145.

ASSIS, F.; MELO, M. **Gêneros jornalísticos no Brasil**. São Bernardo do Campo: UESP, 2010.

BASILIO, M. M. P. A Fusão Vocabular como Processo de Formação de Palavras. *In*: IV Congresso Internacional da ABRALIN, Salvador, UFBA, 2005. **Anais [...]**, 2005. p. 1-15.

BASÍLIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 1987

BAUER, L. **Morphological Productivity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BENFICA DA SILVA, V. **Cruzamento vocabular formado por antropônimos: aspectos morfológicos e fonológicos**. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

BOOIJ, G. Inflection and derivation. *In*: Brown, K. *et al.* (eds.), **Encyclopedia of language and linguistics**. 2. ed., v. 5. Oxford, Elsevier, 2006. p. 654-661.

BYBEE, L. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University, 2010.

CAVALCANTE, M. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Edição especial, v. 14, n. 12, 2016, p. 106-124.

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

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

CONTE, M. Encapsulamento Anafórico. *In*: CAVALCANTE, M. *et al.* (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 177-190.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 160-193.

- GONÇALVES, C. A. **Atuais tendências em formações de palavras**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GONÇALVES, C. A. Blends lexicais em português: não-concatenatividade e correspondência. **Veredas (UFJF)**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 149-167, 2003.
- GONÇALVES, C. A. **Morfologia**. São Paulo: Parábola, 2019.
- GONÇALVES, C. A. Uma análise construcional das (de)formações lexicais com os nomes do atual chefe do executivo. **Gragoatá**, [S.l.], v. 25, n. 52, p. 648-687, sep. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufr.br/gragoata/article/view/40810/26452>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- KOCH, I. **Argumentação e linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, S. M. C. Referenciação e multimodalidade: revisitando os processos de recategorização e encapsulamento. **Revista de Letras**, n. 36, v. 2, jul./dez. 2017.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PIÑEROS, C. E. **The creation of portmanteaus in the extragrammatical morphology of spanish**. Iowa: University of Iowa, 2002.
- SOUZA, E. R. F.; GONÇALVES, C. A. Linguística Textual e Morfologia. *In*: SOUZA, E. R. F.; CINTRA, M. R. (org.). **Linguística Textual: interfaces e delimitações**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 144-188.

**ENSINO DE LEITURA E
PRODUÇÃO DE TEXTO:
DIDATIZAÇÃO E PERSPECTIVAS
DISCURSIVAS**



IMBRICAMENTOS ENTRE LEITURA, ENSINO E COESÃO LEXICAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICO- METODOLÓGICA

Eliuse Sousa Silva

Introdução

As considerações que aqui apresento são bifocais por implicarem um diálogo entre teoria e prática. Vislumbro, pois, discutir acerca de textualidade, tomando por recorte a coesão lexical e advogando sua relevância para a configuração temática do texto, não negando, porém, a importância de outros recursos de significação; conjuntamente, vislumbro desenvolver um dispositivo de análise interpretativa que sirva à atividade escolar. Para tanto, seleciono como objeto de estudo o poema “A pesca”, do escritor Affonso Romano de Sant’Anna.

Sustenta esta proposta, uma abordagem sociocognitiva e interacional de linguagem, entendendo que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa tem por objeto o texto (oral e escrito) e está calcado no tripé interpretação, produção e análise linguística. Ademais, defendo que o exercício da leitura como trabalho escolar deve ser tomado não apenas como apreensão de informações, de conteúdos, mas como atividade de desenvolvimento cognitivo-intelectivo, que promova a expansão da capacidade de construção e percepção de múltiplas significações. Para isso, torna-se oportuno um olhar semântico discursivo sobre o texto.

O debate empreendido fortalece a tão almejada relação entre leitura e análise linguística e aprofunda a discussão sobre texto, sentido e coesão, proporcionando relevante contribuição aos estudos linguísticos em nível semântico, sobretudo se falarmos de uma

semântica de texto. Também, e sobretudo, mostra-se importante para o âmbito pedagógico, pois ainda é comum se pensar coesão como sinônimo de conectores, tendo-se um olhar limitado sobre o texto e seus recursos significativos. Assim, com a proposta didático-metodológica apresentada aqui, as/os professoras/es podem alargar suas concepções acerca dos processos de textualidade relativos às relações lexicais, tendo um modelo de como explorá-los, ou seja, podem expandir as possibilidades de práticas leitoras na escola e assim ampliar as habilidades interpretativas, bem como intelectuais das/os alunas/os.

Breve aporte teórico-metodológico

Precipuamente, defendo que todo o trabalho com a linguagem deve ter por enfoque o processo de significação, nas suas mais variadas instâncias, compreendendo que esse processo participa da constitutividade do ser humano enquanto sujeito. A linguagem tem por essência significar e engendrar experiências interativas, por meio da qual construímos e partilhamos conhecimento (Halliday; Hasan, 1976). Portanto, o que está subjacente a ela é sempre a significação, que se materializa inevitavelmente na forma de texto oral ou escrito (Marcuschi, 2006), ainda que bastante complexa.

Nessa base, entendo que as atividades languageiras são decorrentes de práticas sociais e, portanto, se dão na coletividade a partir de certas condições de produção. Sem dúvida, as práticas são influenciadas por contextos de perspectiva macro (sócio histórico ideológico cultural) e micro (imediate, o aqui e agora), que afetam locutor e alocutário, delimitando-lhes posicionamentos, lugares sócio históricos. Não só isso, o próprio conteúdo do dizer, a sua temática, bem como o modo de abordá-lo sofrem essa influência conjuntural, sendo demarcados pelos sistemas semânticos de adequação e restrição (Cardoso, 1999).

Apesar desse trabalho coletivo, não se deve ignorar que a linguagem implica um aspecto individual, que é neurocognitivo e fisiológico. Isto é, o jogo interativo requer da pessoa atividade

biológica específica, tanto neural, quanto fisiológica, bem como atividades cognitivas de processamento (Kleiman, 1998), seja para a produção discursiva da fala, da escrita ou mesmo da leitura. É, assim, da relação do coletivo com o individual, do imbricamento de elementos linguísticos e não linguísticos, que nascem os sentidos de um texto, enquanto materialidade semântico discursiva.

Antes, então, de explorarmos essa materialidade na prática docente de língua portuguesa, ou melhor, para explorá-la, precisamos, por um lado, ter em mente que suas condições de produção estão sempre em jogo (quem diz, a quem diz, o que diz, como diz, e em que circunstâncias sócio históricas diz). E, por outro lado, devemos também levar em consideração que há um trabalho interno, individual, de trato com a linguagem, realizado pela/o aluna/o, que precisa ser reconhecido, amparado e direcionado pela/o professor/a. Entendo, aliás, que essa é a complexa tarefa da/o docente de língua portuguesa: desvelar essa articulação entre o social e o individual da linguagem, de sorte a promover a expansão das habilidades languageiras da/o aluna/o.

Nessa compreensão, para o manejo de textos no espaço escolar, devemos escolher o que enfocar, a partir dos objetivos de ensino, tendo em conta que existem várias instâncias de sentido – desde o linguístico ao não linguístico – que nos permitem explorar o texto de uma certa maneira, seja para promover a sua produção ou a sua interpretação. Como o recorte aqui é leitura, é partir dela que pensarei o processo interativo.

Sendo a leitura nosso foco de trabalho, nós docentes podemos promover a reflexão de como os discursos materializados em textos são construídos a partir do modo como a/o escritor/a se apropria do material linguístico conforme seu propósito comunicativo. E na contrapartida, como a/o leitor/a, no caso a/o discente, precisa processar as pistas linguísticas e contextuais para construir sentido e interpretar o texto, sendo esse tomado como “instruções” de significação (Antunes, 2003). Podemos, por exemplo, dentre as diferentes instâncias significativas, trabalhar as relações entre as palavras – como analisarei adiante.

Com um estudo dessa natureza, é possível concluir que as significações não estão encerradas na forma, no texto em si, porque depende de como a/o leitor/a o processa, mas, apesar disso, é possível concluir também que o texto tem papel fundamental, visto que é ele quem oferece “instruções” que vão direcionar tais significações. Por isso, é preciso se dar atenção à textualidade, enquanto um conjunto de recursos que promovem/possibilitam sentidos, fazendo o texto ser compreendido como uma unidade.

Dentre esses recursos, temos as relações peculiares que palavras e ou expressões estabelecem entre si no bojo do texto e tão somente nele, não devendo ser consideradas como sendo relações dadas aprioristicamente, como se fossem do sistema da língua – como preconiza uma perspectiva estruturalista (Lyons, 1997). O jogo discursivo dessas expressões trabalha para a formação da rede coesiva pela qual o fluir de significados é canalizado para um determinado curso, isto é, dá o direcionamento interpretativo do texto, configurando sua progressão temática.

Seguindo a abordagem de Halliday e Hasan (1976), essas relações são nomeadas coesão lexical. Embora uma distinção entre esse tipo de coesão e a chamada coesão gramatical – que esses autores fazem – pareça inadequada e mesmo desnecessária, sobretudo se tomarmos outras vertentes teóricas, aqui ela se mostra bem pertinente pelo texto escolhido para análise, por ser composto iminentemente de sintagmas nominais, logo, o que justifica a pretensa unidade textual são as relações entre esses sintagmas, mais especificamente as relações em âmbito de palavras.

Para uma melhor compreensão e sustentação da análise que desenvolverei adiante, passo a comentar, de maneira muito simplificada, as relações que contribuem para a progressão temática do texto “A pesca” – isso significa que não pretendo esgotar aqui todas as possíveis relações lexicais:

- *Repetição* – relação que se estabelece entre expressões que se repetem no texto, porém não implicando necessariamente que tais expressões tenham exatamente o mesmo sentido ou remetam ao mesmo referente contextual;

▪ *Sinonímia* – relação em que as expressões apresentam sentidos equivalentes, por terem em comum traços conceituais; no texto podem representar igual significação;

▪ *Hiponímia* – relação hierárquica entre duas expressões na qual uma significa o gênero, o termo mais geral – chamado superordenado ou hiperônimo –, e a outra a espécie – chamada de subordinado ou hipônimo–; é, pois, uma relação de inclusão do tipo gênero/espécie;

▪ *Meronímia* – também uma relação hierárquica, porém uma expressão representa o todo, a globalidade, ao passo que a outra significa uma parte, uma porção desse todo; esta é uma relação de inclusão do tipo todo/parte;

▪ *Metonímia* – é uma relação que não foi claramente definida pelos teóricos, envolvendo relações diversas de correspondência de sentido entre as expressões, de variadas ordens tais como: agente/produto: [Lispector/obra]; agente/ação: [tesoura/cortar; corte]; causa/efeito: [chuva/enchente]; continente/conteúdo: [gaveta/talheres]; objeto/matéria: [copo/vidro] etc.;

▪ *Polissemia* – relação cujo sentido da expressão se prolifera, havendo algum vínculo entre os vários significados (Mari, 2000); num simples paralelo, seria o caso de diferentes significados para o mesmo significante;

▪ *Homonímia* – relação que costuma ser confundida com a polissemia, entretanto, se dá entre expressões cujos significantes (escritos ou falados) são similares, porém os significados não estabelecem qualquer vínculo;

▪ *Oposição* – relação que se caracteriza pelo sentido contrastivo das expressões e pode ser de diferentes naturezas, como antônimos: relação que estabelece gradação e comparação [quente/morno/frio/gelado]; complementares: relação não graduável e não comparativa; se não é um termo, necessariamente é o outro [formado/ não formado]; conversos: relação de reciprocidade [mãe/filho; médico/paciente]; cíclicos: expressões organizadas em termos de sucessividade, portanto, cada membro

do conjunto está situado entre dois outros [domingo/ segunda/ terça...] (Lyons, 1997).

Como afirmado anteriormente, essas relações permitem explicar como se constrói a malha coesiva do texto “A pesca” e como sua temática é configurada. Interessante observar que a complexidade da rede coesiva não depende da quantidade de elementos coesivos e sim do estabelecimento de relações de sentido entre as expressões para promoção da progressão temática (Silva, 2001). Além disso, a simples copresença de expressões do mesmo campo semântico não é garantia de que haja coesão, pois é preciso que estabeleçam relações de sentido entre si e com o todo temático (Guimarães, 2000), para que o texto seja uma unidade semântica.

Refuto a ideia de que “a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e *superficial do texto*, sendo, portanto, de *caráter linear*, já que se manifesta na organização sequencial do texto” (Koch; Travaglia, 1990, p. 47, grifos meus). Por envolver sentido, entendo que a coesão em geral, mas em particular a lexical, não atua somente na superfície do texto e nem pode ser identificada apenas pela presença de itens coesivos, porque nem sempre as relações são explícitas, requerendo um trabalho inferencial do leitor – como demonstrarei na análise que segue.

Uma proposta de dispositivo metodológico de leitura

Objetivo, como já disse, analisar o texto “A pesca”, do escrito Affonso Romano de Sant’Anna, focando mecanismos de sentido com ênfase à coesão lexical, mas sem desconsiderar que há também outros aspectos que poderiam ser explicitados. Como venho sinalizando, não existe um sentido único e monolítico, o que há são camadas sobrepostas e entrelaçadas de sentido, que podem ser interpretadas a partir do recorte que se defina – por exemplo, o processo polifônico, as marcas autorais, os discursos memorados, a escolha vocabular etc. São essas camadas que venho chamando de instâncias, as quais ocorrem de forma simultânea, isto é, não linear,

porque o sentido é transversal (Guimarães, 2006), portanto, a linearização do processo visa à sistematização didática.

Também afirmado anteriormente, para além de uma descrição, essa sistematização deve ser compreendida como um dispositivo analítico de aplicação escolar. Em outras palavras, ao passo em que trato o fenômeno da coesão (lexical), ofereço um modelo semântico de estudo textual. É importante destacar que os procedimentos de análise que ora desenvolvo são meus procedimentos como leitora, linguista, docente, logo, são procedimentos de minha prática, que aqui apresento como parâmetro teórico-metodológico de estudo e de ensino de leitura.

O trabalho de interpretação, a depender do gênero, pode ser como um jogo em que se vai decifrando enigmas, não no sentido de dificuldade, mas de habilidade para olhar, para “escrafunchar”. Entendo que o discente precisa ser provocado a olhar o texto com minúcia, mas também com disposição, vontade de desvendar o que não está posto de forma clara, daí porque o texto selecionado para esta provocação é o poema “A pesca”, porque permite diferentes nuances interpretativas a partir da materialidade linguística.

O poema está apresentado abaixo, acompanhado, para fins de análise, da numeração das linhas, à esquerda, e da numeração das estrofes, à direita:

- | | |
|-------------------|-----|
| 1. A Pesca | |
| 2. o anil | |
| 3. o anzol | 1º. |
| 4. o azul | |
| 5. o silêncio | |
| 6. o tempo | 2º. |
| 7. o peixe | |
| 8. a agulha | |
| 9. vertical | 3º. |
| 10. mergulha | |
| 11. a água | |
| 12. a linha | 4º. |
| 13. a espuma | |

14.	o tempo	
15.	o peixe	5º.
16.	o silêncio	
17.	a garganta	
18.	a âncora	6º.
19.	o peixe	
20.	a boca	
21.	o arranco	7º.
22.	o rasgão	
23.	aberta a água	
24.	aberta a chaga	8º.
25.	aberto o anzol	
26.	aquelíneo	
27.	ágil-claro	9º.
28.	estabanado	
29.	o peixe	
30.	a areia	10º.
31.	o sol.	

Ressalto que nem sempre é possível explorar todos os aspectos de determinado texto que produzem sentido. Para explorar “A pesca”, por exemplo, diferentes fatores linguísticos podem ser trabalhados discursivamente, tais como as classes gramaticais (a forte presença do substantivo; o porquê de artigos definidos, em contraponto ao indefinido; por que um único verbo; o papel dos adjetivos); a estruturação sintagmática (tanto composição, quanto número); regência nominal; neologismo; interface morfologia e semântica ou sintaxe e semântica etc. Isso, sem exemplificar os aspectos contextuais.

Diante da variedade de possibilidades exploratórias, é preciso que a/o professor/a tenha, primeiro, a *habilidade de reconhecer* os diversos mecanismos linguísticos e não linguísticos que fazem um texto significar, para selecionar aquele mais adequado a ser trabalhado na atividade leitora. Segundo, deve ter a *habilidade de direcionar* a leitura para aspectos que considere relevantes e em consonância com o programa de leitura que planejou para sua turma.

Em geral, a atividade leitora pode pressupor um momento de ativação de conhecimentos prévios para construção de hipóteses de leitura, como, no caso de “A pesca”, levantar as representações de pesca, as diferentes formas de se pescar, se individual ou coletiva, por exemplo. Porém, no que tange especificamente a esse texto, a/o docente pode não promover essa ativação, por ser um tema sem complexidades e de certo conhecimento de todos e ir diretamente para a *apresentação do texto* e do *objetivo da atividade leitora*. Entendo, aliás, que essa segunda opção seja a mais interessante pela proposta que delinearei a seguir, iniciando o trabalho pela leitura propriamente.

Também recomendo a opção de não ativação com esse texto, para não correr o risco de uma “oralização da leitura”, ou seja, explicar oralmente possíveis sentidos do texto e se perder o exercício cognitivo da leitura propriamente. Pois, “não raro, os textos dados para leitura são ‘traduzidos’ para o oral, pela explicação do professor, a fim de que ‘eles [discentes] entendam melhor’” (Antunes, 2003, p. 76) e ao se fazer isso perde-se ou reduz-se a possibilidade de “aprendizagem das regularidades próprias da escrita” (Idem).

Tendo sido exposto o objetivo, o passo seguinte é o que nomeio de *fase do “sentir o texto”*, ou seja, a leitura inicial sem qualquer perspectiva analítica, apenas para deixar as primeiras impressões aflorarem e permitir que o texto dialogue, confiando que o aluno é capaz de construir sentidos, ainda que com certas limitações. Cumprida essa fase, a posterior é a *fase da/o linguista*, a qual subjaz a pergunta ‘como você chegou a este(s) sentido(s)?’. Nesse momento, a ideia é que a/o aluna/o assuma o papel de linguista e ela/e mesma/o se lance a explicar o que “sentiu”, observou, percebeu no texto. Em síntese, a tarefa inicial é interpretar o texto em primeira instância e depois refletir como se chegou a tal interpretação, buscando quais fatores linguísticos e contextuais foram acionados. Assim se faz uma ponte entre a leitura e a análise linguística e se compreende como a gramática da língua funciona discursivamente.

Para enriquecer a fase da/o linguista e para que novos sentidos emergjam, a/o professor/a pode – e deve – promover alguns direcionamentos como exercício de análise. Podem ser feitas perguntas motrizes, como:

i. O texto claramente descreve uma pescaria, já indicada no título. Como poderia ser a interpretação do texto sem o título?

ii. Quais palavras se relacionam claramente com o título? E como as outras estabelecem essa relação?

iii. Qual o sentido de cada estrofe? Como cada uma se relaciona com o título e entre si?

iv. Quais relações lexicais identificamos? Como essas relações ajudam a construir a progressão temática do texto?

Cada pergunta funciona como preparatória para a seguinte, embora suas respostas não ocorram mentalmente de forma sequenciada, pois a resposta de uma já atua como gatilho para as demais. Por conta disso, elas por vezes podem até parecer redundantes, então, para aclarar, comento abaixo o direcionamento subjacente que cada uma promove.

A *primeira* faz com que se dê atenção à temática do texto e como ela é construída, bem como que se observe a importância de seu título como peça basilar para a argumentação. Dessa forma, não se começará a explorar a semântica do texto sem deixar isso bem claro.

A *segunda*, por sua vez, conduz à busca de expressões que participam mais explicitamente do campo semântico ‘pesca’ (‘pesca’, ‘anzol’, ‘peixe’), sustentando a temática e abrindo o leque para se discutir a relevância delas para o processo coesivo. Essa análise prepara o terreno para se concluir que muitas palavras ganham novas significações na tessitura, em sua relação com as demais, numa espécie de atualização do sentido *no* texto. Nesse âmbito, requer-se um trabalho de inferência, de deduções, ou seja, um profícuo trabalho da/o leitor/a, levando-a/o a refletir como se constrói a representação de uma pesca, já que a descrição não é feita explicitamente através de sentenças explicativas.

Já a *terceira* pergunta direciona à interpretação particular de cada estrofe, para se ter visão do todo significativo e da progressão

temática. Antes de analisar as estrofes, cabe dizer que compreendo que, diversamente de textos que impõe uma leitura mais uniforme, “A Pesca” é um texto de sentido muito aberto, “sobre [o qual] o leitor deve trabalhar para escolher entre as diversas interpretações possíveis (ou para descobri-las e ficar com todas)” (Possenti, 1998, p. 52).

Com tal compreensão, defendo que a/o docente que leve esta proposta para sala de aula atue no campo das possibilidades de sentido e não das certezas, não esperando de seu alunado – nem de si mesma/o – respostas “certas”, e sim “possíveis”. Ressalto, porém, que essas possibilidades são amparadas pelas pistas linguísticas que atuam como direcionadoras de sentido, como “instruções”, nas palavras de Antunes (2003), o que exclui a ideia, por vezes divulgada, de que o texto promove múltiplos sentidos e assim “tudo pode”.

Com esse entendimento, apresento possibilidades interpretativas para cada estrofe:

- 1ª. (‘o anil/ o anzol/ o azul’): o momento anterior à pesca propriamente, a ambiência, o desejo de se pescar, as boas condições para a pesca; ‘o anil’ significa o céu do pré-amanhecer, momento ideal para iniciar a pesca, ‘o anzol’ representa a ideia do pescar e ‘o azul’ significa a água, mar ou rio, onde se daria a pescaria – veremos adiante de que há indícios de que seja mar;

- 2ª. (‘o silêncio/ o tempo/ o peixe’): a expectativa de como deve ser a pescaria, isso é, em silêncio, na espera do peixe;

- 3ª. (‘a agulha/ vertical/ mergulha’): o lançamento do anzol, o início efetivo da pesca; apesar dessa clareza de sentido, há indagações: por que a agulha desce vertical e não diagonal, considerando ser uma pesca individual e com vara? Onde estaria o pescador?;

- 4ª. (‘a água/ a linha/ a espuma’): a visão do pescador; também levanta a indagação de onde está o pescador, por que a presença de espuma, estaria ele no mar?;

- 5ª. (‘o tempo/ o peixe/ o silêncio’): a espera silenciosa para não espantar o peixe;

- 6ª. ('a garganta/ a âncora/ o peixe'): o contato do anzol, da âncora, com o peixe ou vice-versa;
- 7ª. ('a boca/ o arranco/ o rasgão'): momento em que o peixe é efetivamente fisgado e sua boca rasgada pelo anzol, ou âncora;
- 8ª. ('aberta a água / aberta a chaga/ aberto o anzol'): consequências do que acontece na estrofe anterior;
- 9ª. ('aquélíneo/ ágilclaro/ estabanado'): características do peixe; a visão do pescador sobre o peixe;
- 10ª. ('o peixe/ a areia/ o sol'): o fim da pesca, o dia já amanhecido e novamente a pergunta: onde acontece a pesca? Seria à beira-mar, por conta da areia?

Observamos, a partir dessas interpretações, que as estrofes se constituem em blocos informativos, descritivos, cada uma significando uma etapa da pesca. Cada estrofe, pois, funciona como uma unidade semântica que participa da construção do todo significativo, promovendo um encadeamento em que elas se articulam entre si e com o título. Tomando o título como representativo do todo, a pescaria, podemos dizer que cada estrofe representa partes desse todo, configurando uma relação meronímica (todo/parte).

Na articulação entre si, algumas estrofes estabelecem relação metonímica de causa e consequência: a 5ª estrofe, a espera silenciosa, funciona como causa para que o peixe e o anzol estabeleçam contato, 6ª estrofe, que por sua vez funciona como causa para que o peixe seja fisgado e sua boca rasgada, 7ª estrofe, que por seu turno provoca o descrito na 8ª estrofe. É desse modo que as estrofes participam da composição da rede coesiva, atuando como blocos temáticos interinfluentes, fazendo o texto progredir tematicamente e ser uma unidade.

Importa salientar que essa análise, bem como a que propõe a última pergunta, pressupõe que tenha havido algum esclarecimento acerca dos tipos de relações lexicais. O cerne da proposta é que essas relações não sejam tratadas de forma isolada como listas prontas, do tipo listas de sinônimos e antônimos, como ainda se veem em livros didáticos, mas como relações antes de tudo

textuais. Proponho veementemente que sejam estudadas por esse viés e que sejam entendidas como sustentadoras da coesão lexical e do tema.

Por fim, a *quarta* pergunta requer um olhar ainda mais minucioso da/o leitor/a, por focar as relações entre as palavras propriamente e como tais relações canalizam o fluir de sentidos para construir a representação de uma pescaria. É um momento em que a/o professor/a precisa muito auxiliar a/o aluna/o neste olhar, exemplificando, se necessário. Destaco mais uma vez que a/o docente não precisa saber todas as respostas e não deve temer que a/o aluna/o perceba o que ela/e, professor/a, não percebeu. É sempre um trabalho de construção conjunta no campo das possibilidades.

Uma discussão que pode ser levantada é acerca das reiterações, mas antes de se identificar a relação, é preciso interpretar o sentido da expressão e isso vale para todas as relações. Pode-se perguntar qual a noção de tempo ou quais as noções: a expressão da linha 6 tem o mesmo sentido daquela da linha 14? O tempo aí é um tempo cronológico, de passagem das horas ou um tempo climatológico? O que permite uma ou outra interpretação? – essa última pergunta direciona a percepção de como a presença de uma palavra influencia o sentido da outra e vice-versa. Se as expressões significam a mesma coisa, temos uma identidade referencial, elas apontam para o mesmo elemento no mundo, mas se não, são termos homônimos ou ainda polissêmicos, a depender se há ou não vínculo entre os sentidos.

Observando outras reiterações, vemos que a expressão ‘o peixe’, da linha 7, tem o sentido genérico, de qualquer peixe, aquele esperado, logo, difere das repetições das linhas 15 e 29, que é o peixe fogado, específico. Assim, embora os termos sejam reiterados, o primeiro representa o conjunto de peixes, o gênero, enquanto os outros dois significam um exemplar da espécie e referem-se ao mesmo ser, logo, há nessa tríade uma relação hiponímica (gênero/espécie).

Confrontando com a reiteração, pode-se analisar o recurso da sinonímia como possibilidade de se expressar um sentido, sem necessariamente repetir palavras, explorando também qual o efeito dessa não repetição. “A pesca” tem isso bem-marcado na presença das palavras ‘anzol’, ‘agulha’ e ‘âncora’, que também podem ser descritas como não sinônimas, desde que se identifiquem elementos que sustentem outras significações.

Não só em nível de título e estrofes ou entre estrofes, o texto também tem a coesão estabelecida por relações meronímicas em nível de palavras, como entre ‘peixe’, o todo, e ‘boca’, a parte; ou de uma forma mais complexa entre ‘água’, ‘espuma’ e ‘areia’, como representando elementos do espaço geográfico, embora esta expressão não esteja presente. Assim, seriam partes de um todo não nomeado, não explicitado.

Também as relações metonímicas do texto podem ser consideradas relações mais complexas, por serem mais difíceis de se precisar, porém, igualmente importantes para a coesão. Podemos dizer que há uma relação entre ‘boca’, ‘arranco’ e ‘rasgão’; também entre ‘mergulha’ e ‘água’, bem como entre ‘peixe’, de um lado, e ‘aquilíneo’, ‘ágilclaro’ e ‘estabanado’, de outro. Há uma certa percepção de que essas palavras se relacionam no texto, embora não se consiga descrever como – pode-se propor em sala, como tarefa de escrita, a especificação de tais relações, propor o trabalho teórico de definir.

Por fim, o texto traz um importante elo de sentido, a oposição que se estabelece entre ‘anil’, na primeira linha, e ‘sol’, na última linha, como representantes do céu, indicadores do momento do dia, respectivamente, o pré-amanhecer e o dia já claro, bem como do início e fim da pesca, como marcadores delimitativos do processo. A significação de que o ‘anil’ representa o céu é reforçada por outra oposição que se dá com a palavra ‘azul’, na mesma estrofe, como significando respectivamente céu e mar, como dois extremos.

Isso comprova que as relações não são unilaterais e sim transversais e que as relações sintagmáticas (de presença) são fundamentais para definirem a semântica das palavras, enquanto

participantes da composição do texto e de sua temática. Dito de outro modo, as palavras significam o que significam por suas relações textuais e não em nível de sistema linguístico. Destaco que, pensada fora deste texto e considerada a conceituação de dicionário, pode não haver oposição entre ‘anil’ e ‘azul’, porque ‘anil’ pode ser entendido como uma nuance de ‘azul’.

As relações de sentido, reafirmo, não são unilaterais, pois não são realizadas na direção de um para um, já que o mesmo item pode estabelecer relações diferentes, com diferentes parceiros. Como se vê, a flexibilidade nessas relações de sentido não é contemplada numa abordagem estruturalista e é exatamente na construção de significações como essas que se funda a coesão e essa percepção só é possível se se tomar o texto como centro do olhar.

Por fim, com a análise aqui feita, não se pode afirmar que a coesão lexical está na simples copresença de unidades léxicas, oriundas do mesmo campo semântico, como fazem Halliday e Hasan (1976), visto que, pelas relações textuais estabelecidas, palavras de diferentes campos passam a fazer parte do mesmo campo, compondo a temática. Tudo depende de como essas palavras funcionam no estabelecimento de relações semânticas, trabalhando na formação da cadeia coesiva. É esse olhar que interessa provocar na/o aluna/o leitor/a e que convido as/os docentes a fazerem.

Considerações finais

A discussão desenvolvida aqui mostrou como as relações semânticas entre palavras do texto “A pesca” estabelecem sua diretividade argumentativa e, por conseguinte, sua temática. Essas relações são a própria coesão desse texto, por ser o único mecanismo de conectividade que o faz ser uma unidade de sentido.

Com esta análise, procurei também esboçar uma metodologia de como explorar o texto numa atividade de leitura, fazendo uma correlação com a análise linguística em nível semântico,

demonstrando, assim, como trabalhar dois elementos do tripé basilar do ensino de português – interpretação e gramática.

Reafirmo, desse modo, a importância de se estabelecer um diálogo entre a teórica linguística acerca de texto e o ensino de língua materna. Almejo que este estudo sirva não de “fórmula pronta”, mas de parâmetro e suporte para que outras práticas e outros modelos de outra/os docentes aconteçam.

Referências

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

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GUIMARÃES, E. A palavra e a frase. *In*: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 113-143.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. Londres: Longman, 1976.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LYONS, J. **Semântica**. Tradução: Wanda Ramos. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 17-31.

MARI, H. Dimensões do processo de significação: relações lexicais. *In*: FREITAS, J. E.; MOL, M. L. de A. (orgs.). **Português: língua**

pátria, fator de identidade e resistência. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2000. p. 63-83.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SANT'ANNA, A. R. de. **A pesca**. Disponível em: <https://blog.globaleditora.com.br/infantil-e-juvenil/historia-e-o-livro-pesca-de-affonso-romano-de-santanna/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SILVA, E. **Coesão lexical em textos argumentativos escolares**. 2001. 62 f. Monografia (Especialização em Leitura e Produção de Textos) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2001.

PROCESSAMENTO DA ESCRITA: AS ETAPAS DE ESCRITURA REALIZADAS NA PRODUÇÃO DE UM RESUMO

Anne Carolline Dias Rocha Prado
Márcia Helena de Melo Pereira

Introdução

Produzir um texto escrito não é uma tarefa fácil. Escrever é um trabalho árduo, que demanda muita reflexão e esforço, e envolve diversas etapas. Entretanto, ainda é muito comum a ideia de que escrever é um dom especial ou de que escritores proficientes são seres iluminados que despejam rajadas de palavras em momentos de repentinas inspirações, sem nenhum planejamento, revisão ou quebra do fluxo linear.

Com este artigo, pretendemos contribuir para a desmitificação dessas crenças que escondem todo o trabalho operoso que está por trás de uma produção escrita, através da descrição do processo que envolve o ato de escrever. Para isso, levamos em consideração não apenas o texto considerado pronto pelos escreventes, mas também o avivar de ideias, o planejar, o discutir, o escrever, o reescrever, os apagamentos, as substituições, as trocas, o revisar etc.; em outras palavras, o nosso olhar será para o texto em seu vir a ser.

Cabe salientar que a maior parte das pesquisas envolvendo textos costuma olhar apenas para o produto final, e dessa forma, diversos aspectos ficam submersos. Conforme observa Pereira (2005), quando utilizamos apenas textos considerados prontos, esquecemos que há um complexo e revelador trabalho de produção por trás deles. Nesse sentido, a autora se vale de uma metáfora que nos parece muito pertinente para destacar a relevância dos dados processuais para uma análise de texto. Diz-nos a pesquisadora:

“Citando a metáfora do *iceberg*, podemos dizer que o texto definitivo é apenas a ponta do *iceberg*, que esconde o efeito da própria gênese do texto” (Pereira, 2005, p. 14-15).

Assim, na tentativa de compreender o que acontece antes de um texto ser considerado pronto por quem o escreve, analisaremos dados do processo de construção de um resumo acadêmico escrito por uma dupla de estudantes do curso de Ciência da Computação de uma universidade baiana, levando em consideração o modelo cognitivo de processamento da escrita elaborado por Flower e Hayes (1981) e o modelo apresentado por Prado (2019), que reformula a proposta dos autores americanos, acrescentando as concepções de gêneros discursivos, dialogismo, esfera de produção e contexto situacional.

Para nós, dados processuais como os que possuímos nos permitem ir além do texto, com acesso a informações privilegiadas: a “história não contada”, os diversos saberes mobilizados, os objetivos pleiteados, as motivações etc. Dessa forma, analisando operações realizadas pelos escreventes durante a elaboração textual, podemos compreender mais detalhadamente a relação que esses sujeitos mantêm com o texto, com o gênero e com o discurso que o envolve; portanto, é possível compreender melhor a relação dos sujeitos com a linguagem.

Sendo assim, organizamos este trabalho da seguinte maneira: primeiramente, apresentaremos as descrições esquemáticas elaboradas por Flower e Hayes (1981) e Prado (2019); em seguida, mostraremos como apreendemos os dados processuais que utilizamos; na sequência, discutiremos o processamento da escrita, fazendo uso do nosso *corpus*; por fim, exporemos as nossas conclusões.

A visão processual do texto

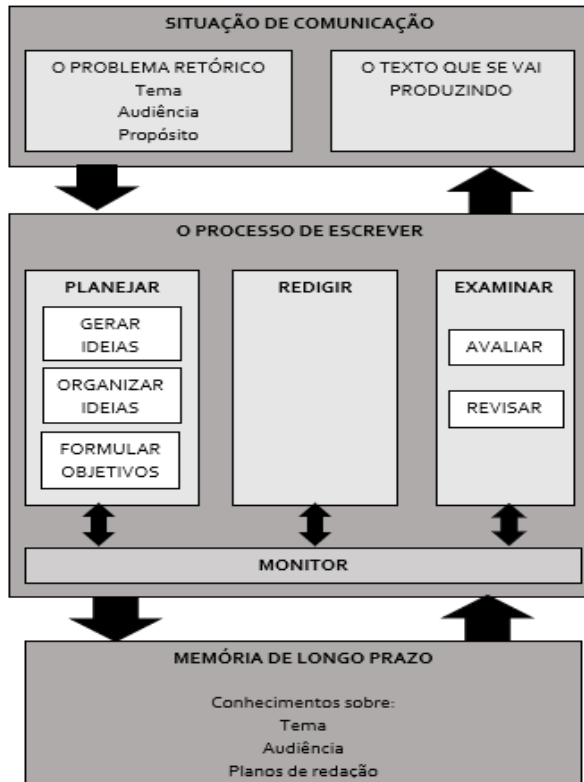
No início da década de 1980, os pesquisadores norte-americanos Linda Flower e John Richard Hayes inauguraram uma teoria do processo cognitivo da escrita, através da elaboração de um

dos modelos mais completos do processo de escrita, que, ainda hoje, tem ancorado diversos estudos. A proposta dos autores foi baseada no trabalho realizado por eles próprios com protocolos verbais e desenvolvida a partir de uma perspectiva cognitivista, colocando em evidência os processos mentais ativados e desenvolvidos pelo sujeito no processo de escrever.

De acordo com Flower e Hayes (1981), considerar a escrita como um processo vai além da descrição de uma série linear de fases, separada no tempo e caracterizada pela evolução gradual do produto escrito. Por isso, os teóricos apresentam um modelo no qual os processos mentais são organizados hierarquicamente e não atuam em uma ordem rígida e linear. Sendo assim, os autores elaboram uma descrição esquemática do processamento da escrita, composta de três grandes unidades: (i) situação de comunicação; (ii) memória de longo prazo; (iii) processos de escritura. Vejamos, a seguir, o esquema que mostra essas três unidades e as subunidades presentes em cada uma delas. Chamamos a atenção para as flechas que demonstram a circulação das informações de um processo a outro, diferentemente de uma ordem linear e estável.

A primeira grande unidade do esquema é a *situação de comunicação*, que compreende todos os elementos externos ao escritor: o problema retórico, com o conjunto de circunstâncias que fazem com que nos disponhamos a escrever (a própria situação retórica, a audiência e as metas do escritor), e a evolução do texto em si.

Esquema 1: Modelo de escritura



Fonte: Adaptado de Flower e Hayes (1981).

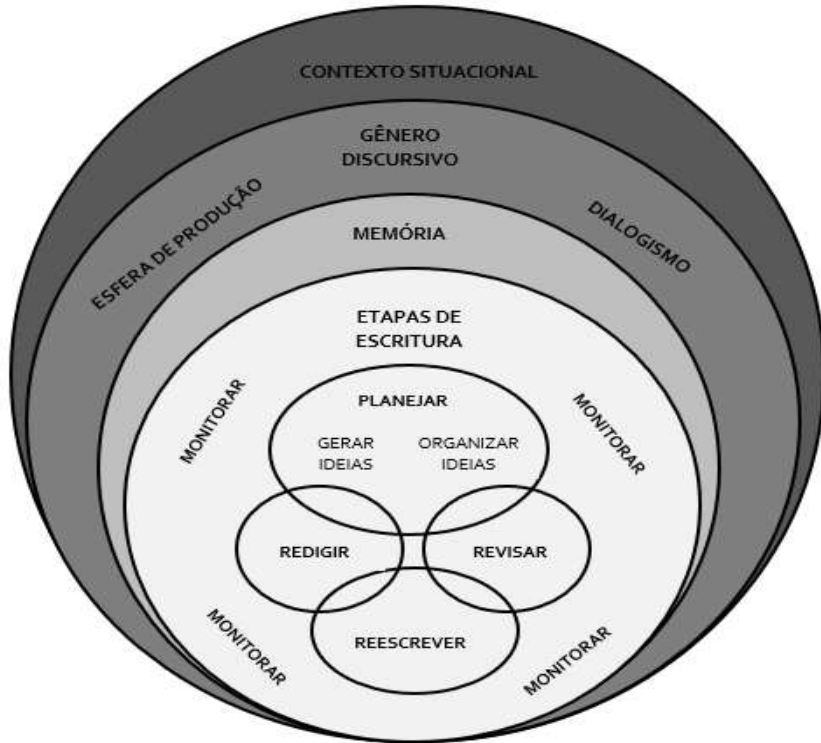
O *processo de escrever* é formado por três unidades menores: planejar, redigir e examinar. Essas unidades são controladas por um monitor, responsável por regulá-las e decidir o momento de atuação de cada uma. No *planejamento*, o escrevente cria para si uma representação mental do conteúdo do texto. Tal representação é mais abstrata e não necessariamente verbal, completa e desenvolvida. Esse momento do processo de escrever é composto de três subprocessos: (i) *gerar ideias*, que inclui a busca por informações na memória de longo prazo; (ii) *organizar ideias*, responsável por estruturar as informações conforme as necessidades da situação de comunicação; (iii) *formular objetivos*, encarregado de formular os objetivos que nortearão o processo

elaborativo. Na unidade *redigir*, ocorre a transformação da representação mental do texto em linguagem escrita, inteligível e compreensível para o leitor. Ao *examinar*, o escritor decide, de maneira consciente, rever o que foi escrito, para *avaliar* ou *revisar* (modificar) a produção.

Por fim, a *memória de longo prazo* do escritor é o espaço mental onde são armazenados todos os conhecimentos a respeito do tema do texto, da audiência, dos esquemas de escrita e dos diferentes gêneros que pode escrever, além de dados como suportes escritos, filmes, gravações etc.

Embora o modelo de Flower e Hayes (1981) seja bastante completo no que se refere ao processamento da escrita, mostrando que as etapas de escritura não são unidades compactas e indivisíveis que atuam em um ponto da composição, ele segue uma perspectiva cognitivista e não discursiva e, dessa forma, deixa de lado alguns aspectos relacionados ao contexto de escrita, às esferas de utilização da língua e ao papel do outro na comunicação. Sendo assim, Prado (2019) propõe a reelaboração do modelo apresentado pelos pesquisadores norte-americanos, com base em uma perspectiva cognitivo-discursiva, reformulando alguns pontos do primeiro modelo e acrescentando as concepções de gêneros discursivos, dialogismo, esfera de produção e contexto situacional. Ao invés de flechas, indicando as interações entre as unidades do esquema, a autora utiliza diagramas circulares, que demonstram uma representação de relação. Vejamos:

Esquema 2: Descrição esquemática do processamento da escrita



Fonte: Prado (2019, p. 54).

De acordo com Prado (2019), um esquema como o que ela propõe não permite que as unidades sejam apresentadas separadamente, mas na relação umas com as outras, visto que os diagramas circulares indicam não apenas que as informações circulam em um processo não linear, mas, também, que existe uma relação intrínseca entre os elementos que constituem os processos de escrita.

Segundo a autora, o processo de escrever se desenvolve a partir de um *contexto situacional*, que envolve o assunto/tema do que será escrito, o potencial leitor e os objetivos pretendidos pelo escritor do texto. A partir de concepções bakhtinianas, Prado (2019) explica que o contexto situacional aponta para a necessidade de escolha de determinado *gênero discursivo*, que só existe na *relação*

dialógica entre o eu e o outro e cujos aspectos constitutivos são determinados pelas *esferas de utilização da língua*. No meio dessa relação, emerge, ainda, a relação com a *memória*, onde estão armazenados todos os conhecimentos adquiridos através de experiências pessoais e sociais. Daí, pode-se falar, então, das etapas de escritura. Nas palavras da pesquisadora: “As etapas de escritura [...] são realizadas a partir de um contexto situacional, que determina o gênero e mobiliza os conhecimentos que estão na memória de longo prazo” (Prado, 2019, p. 57).

O processo de escritura é dividido, no esquema de Prado (2019), em quatro grandes etapas: (i) planejar; (ii) redigir; (iii) revisar; (iv) reescrever. A etapa *planejar* acontece a partir da recuperação e da estruturação das informações na memória, de maneira que o escritor *gera e organiza ideias*, levando em consideração o contexto e o gênero produzido. Na etapa *redigir*, o escrevente coloca as ideias em linguagem visível. A *revisão* é o momento de leitura e avaliação do que foi produzindo e, em geral, leva ao momento de *reescrita*, no qual o escritor recria partes de sua produção, apagando, substituindo, acrescentando e fazendo trocas. Segundo a autora, embora essas duas etapas possam acontecer simultaneamente, elas constituem etapas distintas, pois envolvem estratégias diferenciadas: “a revisão está relacionada à avaliação e correção, e a reescrita à reformulação e modificação” (Prado, 2019, p. 57).

Cabe acrescentar que, conforme salienta a pesquisadora, as etapas de escritura não são estanques e lineares, podendo acontecer em vários momentos da produção textual, a depender das estratégias de escrita e objetivos pretendidos pelo escritor; assim, é ele que, como monitor da produção, decide como organizará essas etapas.

Na seção “Como nasce um resumo?”, utilizaremos os dados do processo de construção de um resumo para compreender melhor as etapas de escritura envolvidas no processamento textual. Antes, porém, vejamos, na seção seguinte, como esses dados processuais foram apreendidos.

Procedimentos metodológicos

Os dados utilizados neste trabalho fazem parte de um *corpus* que pertence ao projeto de pesquisa “A relação entre estilo e gênero visto sob a perspectiva processual: desvendando os segredos da criação”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Márcia Helena de Melo Pereira.

Analizamos dados de um resumo acadêmico produzido por M. e M.L., estudantes do curso de Ciência da Computação de uma universidade baiana. Esses dados são: gravação de áudio do momento da elaboração textual, gravação de áudio de uma entrevista feita posteriormente com a dupla, transcrições dessas gravações, o rascunho do texto e o texto pronto.

Primeiramente, fizemos a opção pela escrita conjunta, pois, com a gravação da conversa mantida pelos estudantes durante a elaboração textual, teríamos acesso ao processo de negociação realizado pela dupla, às suas dúvidas, ideias e escolhas, às reformulações orais que não chegaram a ser escritas etc. Escolhemos, então, dois estudantes do curso de Ciência da Computação que se destacaram em disciplina ministrada pela professora coordenadora do projeto de pesquisa.

Solicitamos aos estudantes que elaborassem um resumo do texto “Os pássaros, a canção e a pressa”, escrito pelo jornalista Roberto Pompeu de Toledo, por ocasião da morte de Antônio Carlos Jobim, e publicado na Revista Veja, em dezembro de 1994. Eles deveriam ler o texto e escrever o resumo sem apagar nenhuma das modificações que fizessem e, em seguida, “passar o texto a limpo”.

Na etapa seguinte, ouvimos a gravação de áudio desse momento, pontuamos diversos episódios que chamaram a nossa atenção e elaboramos perguntas para uma entrevista feita com a dupla uma semana depois de terem escrito o texto. Dessa forma, os próprios sujeitos eles puderam nos explicar os movimentos realizados até chegarem à versão final do texto.

Por último, transcrevemos as duas gravações, para facilitar o trabalho de análise.

Como nasce um resumo?

Antes de prescrutar os nossos dados processuais, vejamos o resumo escrito pelos nossos escreventes, M. e M.L.:

Em seu artigo “Os pássaros, a canção e a pressa”, publicado na revista Veja, Roberto Pompeu de Toledo passeia por pontos importantes da história da humanidade, a fim de estabelecer um cenário propício para uma comparação entre o comportamento comum e o de Antônio Carlos Jobim.

Toledo descreve características importantes do século XX que passou por diversas mudanças. Sendo estas, políticas, ideológicas e tecnológicas. Suas citações vão de uma simples flâmula até as grandes e rápidas invenções ligadas à tecnologia, como, por exemplo, o trem bala.

Uma informação focada no texto do autor é o quanto as pessoas estão ficando cada vez mais impacientes e insatisfeitas e o quanto as tecnologias estão contribuindo para essa nova sociedade caótica.

Todas as descrições mencionadas por Roberto Pompeu de Toledo possuíam o objetivo central de ilustrar o quão único foi Antônio Carlos Jobim. Afinal, esse grande nome da música popular brasileira não seguia modas, nem se deixava contagiar pelas tendências momentâneas e, mesmo assim, conseguiu gravar o seu nome na história da música brasileira.

Em primeiro lugar, precisamos destacar que o texto elaborado por M. e M.L. se configura, de fato, como um resumo. De acordo com Machado (2010), resumos são textos autônomos que apresentam, de maneira concisa, os conteúdos de outro texto, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos. Como vemos, o texto acima apresenta o conteúdo global de “Os pássaros, a canção e a pressa”, situando o leitor quanto ao autor, o veículo e a data de publicação, bem como a sua temática geral.

Sigamos, então, buscando entender de que maneira o texto foi sendo construído até chegar à versão que mostramos anteriormente.

Levando em consideração a descrição esquemática proposta por Prado (2019), temos, como *contexto situacional*: a produção de um resumo sobre o texto “Os pássaros, a canção e a pressa”, feita em dupla, exclusivamente para a pesquisa, e gravada em áudio. Cabe ressaltar que o que registramos aqui são apenas os elementos

que precedem o texto imediatamente. Em relação ao *gênero discursivo*, é importante lembrar que a escolha do resumo não se deu a partir do contexto situacional (entendido como contexto imediato): sua definição foi feita anteriormente pelas pesquisadoras e não pelos interlocutores da produção textual.

Vejamos, a seguir, um trecho da conversa mantida pela dupla, que revela a mobilização de conhecimentos armazenados na *memória*:

M.: *A gente tem que se prender ao texto pra fazer o resumo né?*

M.L.: *Se não me engano, é.*

M.: *Que mais? Tem que citar o autor, de onde veio...*

M.L.: *Siiimm... Exatamente.*

M.: *Bota tudo? No resumo?*

M.L.: *Siiimm... Mas é normal, pô. Tipo, no início, a gente vai colocar meio que, como se fosse assim... As chamadas tags que a gente usa né? As palavras mais principais, que a gente vai mais focar no resumo. Por exemplo, a gente leu aqui, beleza, entendeu. Aí, na introdução, coloca... Como se fosse as palavras chaves, que são as tags...*

M.: *Hum.*

M.L.: *... pra, depois, ir desenvolvendo.*

De acordo com Koch (2013), existem sistemas de conhecimentos que auxiliam no processo de construção de um texto. Um deles é o conhecimento enciclopédico ou de mundo, que diz respeito aos conhecimentos gerais sobre o mundo e àqueles relacionados às vivências pessoais e eventos situados em tempo e espaço específicos. Esse sistema armazena o conhecimento em blocos, chamados de modelos cognitivos, que podem ser, entre outros, *frames* — conhecimentos armazenados sem qualquer ordenação; esquemas — conhecimentos armazenados em ordem temporal ou causal; *scripts* — conhecimentos sobre modos de agir estereotipados socialmente, incluindo aspectos da linguagem; esquemas textuais — conhecimentos sobre tipos e gêneros de texto. O que vemos no fragmento acima é a mobilização de *frames* e esquemas textuais: os estudantes mobilizam conhecimentos a respeito do gênero resumo, discutindo sobre onde e como colocar

seus elementos característicos, respeitando a configuração típica do gênero; enquanto fazem isso, mencionam o uso de *tags*, o que aponta para conhecimentos específicos adquiridos nas experiências pessoais dos sujeitos enquanto estudantes universitários.

Podemos dizer, ainda, que, nesse momento, os escreventes já desenvolvem a etapa de escritura *planejar*, na medida em que constroem e organizam ideias sobre o que irão colocar no texto. Esse planejamento ocorre em diversos momentos do processo. Observemos mais um deles:

M.: Em seu artigo, “Os pássaros, a canção e a pressa”, publicado na revista Veja, Roberto Pompeu de Toledo abrange? Tananá, bota aqui ó, tananá...

M.L.: Que tananá, menina? Num vai poder apagar o tananá não. Bóra deixar um espaço então.

M.: Sim, deixa um espaço lá.

M.L.: Mas aí, esse, essa palavra que eu tô procurando vai definir o restante do...

M.: Sim, mas esse, essa palavra aí é o que vai definir o que a gente vai falar depois, tipo, é só uma ligação, uma conexão. A gente faz com outra palavra, depois a gente adapta e conecta de novo.

Como é possível perceber na primeira fala de M., nesse momento, os sujeitos já estão colocando em prática a etapa *redigir*, entretanto, seguem com o planejamento do seu texto, pois pensam sobre o que deve ser colocado depois do trecho que foi posto em linguagem visível. Ainda, a sentença interrogativa de M. “Em seu artigo, ‘Os pássaros, a canção e a pressa’, publicado na revista Veja, Roberto Pompeu de Toledo abrange?” e a afirmação de M.L. de que está procurando uma palavra para definir o que virá em seguida, mostram que, já aí, os escreventes cumprem a etapa *revisar*, relendo o que foi escrito e colocando em dúvida a utilização de “abrange”. Vejamos outro trecho que nos revela com mais clareza um momento de revisão:

M.: Não precisa desse como já pontuado anteriormente não. Precisa?

M.L.: Sim.

M.: Acho que não. Toledo descreve características do século XX.

M.L.: Eu só fiz um link entre a introdução e a...

M.: Mas acho que não precisa não.

M.L.: *Será?*

M.: *Vou botar sem isso. Qualquer coisa, a gente muda depois.*

M.L.: *Nós vamos acabar as folhas desse jeito.*

M.: *Não. A gente... Toledo... Cadê? (Escreve lendo)*

M.L.: *Num tá ruim o texto não. Como eu disse, não tá perfeito, mas também não tá um lixo.*

Podemos observar, no trecho acima, que M. e M.L. releem e avaliam o que já escreveram, enquanto “passam o texto a limpo” (o que nada mais é que a etapa de *reescrever*). Essa avaliação fica muito clara quando M.L. diz “Num tá ruim o texto não”, mas aparece também quando M. questiona a necessidade de utilizar o trecho “Como já pontuado anteriormente”, justificado como uma tentativa de fazer um *link* com a introdução. Em um movimento de reescritura, o trecho em questão é apagado. Vejamos outro momento de reescrituração:

M.: *Não. Calma. (Lendo) A fim de estabelecer um cenário propício para uma comparação entre todo o mundo... Entre todo mundo não... e o comportamento de Antônio Carlos Jobim.*

M.L.: *Não. O que eu queria com esse todo mundo seria 99% da população e 1% que é ele.*

M.: *Não. Não é 1%.*

M.L.: *Ah você entendeu o que eu falei.*

M.: *Mas todo mundo ficou muito geral. Ficou legal o que você escreveu, mas o todo mundo ficou muito geral.*

M.L.: *Vamo mudar, uai!*

Mais uma vez, em um momento de revisão, os escreventes decidem reescrever algo. Lembremos que, normalmente, é a partir das revisões efetuadas no texto que a reescrita é colocada em prática. No fragmento apresentado, M. e M.L. discutem sobre o uso de “todo mundo”, pois M. acredita que eles estão generalizando. Na versão final do texto, é possível perceber que “todo mundo” foi substituído por “comportamento comum”.

Os dados que temos em mãos nos mostram diversos outros momentos que podem ilustrar os movimentos dos escreventes em direção ao texto pronto. Entretanto, o espaço que dispomos não nos

permite ir além. Sendo assim, passaremos, então, às nossas conclusões.

Conclusão

Neste trabalho, propusemo-nos a investigar o nascimento de um resumo escrito por uma dupla de estudantes universitários, com vistas a compreender as etapas de escritura realizadas durante o processo de construção de um texto. Para isso, utilizamos a descrição esquemática elaborada por Prado (2019) a partir do modelo inaugural proposto por Flower e Hayes (1981).

Nos dados que analisamos, foi possível verificar que, enquanto constrói o seu texto, a dupla planeja, redige, revisa e reescreve partes da produção, buscando informações e conhecimentos armazenados na memória. Essas ações são realizadas levando em consideração o contexto situacional e o gênero que estão apreendendo.

Vimos que M. e M.L planejam seu texto, formulando, discutindo e organizando ideias a partir dos objetivos pretendidos com o gênero resumo. Observamos, também, que mesmo depois de começarem a escrever, os estudantes realizaram a etapa de planejamento em diversos outros momentos. Enquanto redigiam, nossos escreventes também examinaram, avaliaram e reescreveram.

Dessa forma, podemos dizer que nossos dados confirmam que o processo de escritura não é linear e as etapas de produção acontecem mais de uma vez em vários momentos da composição. A etapa de revisão, por exemplo, não ocorre apenas depois que os estudantes já escreveram todo o texto: em diferentes momentos, enquanto redigem, os sujeitos relem o que já foi escrito, avaliam e chegam até a reescrever.

Além disso, os dados apresentados mostram que produzir um texto envolve muita reflexão, esforço, idas e vindas e discussões, evidenciando o lado operoso da escrita.

Referências

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 138-150.

PEREIRA, M. H. M. **Tinha um gênero no meio do caminho**. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares. 2005. 276f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

PRADO, A. C. D. R. **Participação, negociação e escolhas**: como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha? 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

O ENSINO DA AVALIAÇÃO TEXTUAL NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO¹

Tatiana Simões e Luna

Introdução

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF) é o maior programa de formação docente nessa disciplina no país. Visa à melhoria do ensino-aprendizagem da produção textual em escolas públicas, por meio das sequências didáticas de gêneros. Segundo Rangel e Garcia (2012, p.12-13), a OLPEF tem como balizas teóricas a Escola de Genebra, a psicologia da aprendizagem de Vygostky e a noção de gêneros de Bakhtin. Dentre as ações formativas, destaca-se o concurso bianual de textos organizado, atualmente, nas categorias: poema, memórias, crônica, documentário, artigo de opinião.

Este trabalho, resultado da nossa tese de doutoramento (Luna, 2019), opta por estudar o gênero crônica, por ter sido o único já explorado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ao longo de quatro edições do concurso (2010, 2012, 2014, 2016). No âmbito do ensino desse gênero, circunscrevemo-nos às atividades de avaliação da produção escrita, dada sua importância no processo de textualização (Rojo, 2009, p.90). As práticas de reescrita dos textos são de importância fulcral para a aprendizagem da escrita, pois permitem que o sujeito se aproprie de mecanismos de regulação e adquira maior autonomia em suas produções, conforme defende a Escola de Genebra.

¹ Este trabalho foi realizado com apoio financeiro do Programa Interno de Bolsas de Pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia(UESB).

Sabendo que a revisão e a refacção são fundamentais para alfabetismo escrito, o objetivo central deste trabalho é estudar as atividades voltadas para essas etapas da textualização, a fim de verificar a coerência dos critérios avaliativos expostos em relação ao próprio gênero crônica e ao material que norteia a sequência didática olímpica, o Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor* (Laginestra, Pereira, 2016).

A avaliação da produção textual na Escola de Genebra

Com base nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, a Escola de Genebra entende a linguagem como um construto histórico e instrumento semiótico e o gênero como um megainstrumento que permite ao indivíduo agir de forma eficaz em diferentes situações comunicativas (Schneuwly, 2004, p.23), sendo fundamental, portanto, aprender produzi-lo para atuar socialmente. A fim de operacionalizar o ensino da produção dos gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96) propõem o dispositivo metodológico e avaliativo da sequência didática (SD). A SD é um conjunto planejado de atividades de linguagem que visam a levar o aluno a adquirir mestria ou, ao menos, a melhorar uma determinada prática discursiva oral ou escrita, isto é, a dominar um determinado gênero ou um conjunto de capacidades de linguagem prototípicas de um agrupamento de gêneros.

Esses autores propõem um ensino explícito dos gêneros, pois acreditam que apresentar as dimensões conceituais e as reflexões metalinguísticas possibilita maior progresso dos alunos, bem como uma avaliação formativa que considera o progresso do aluno ao longo das atividades da sequência, o que permite ao docente e ao aprendiz observar o desenvolvimento deste da produção inicial à final. Desdobrando as etapas desse procedimento metodológico e avaliativo, temos:

- Apresentação da situação de comunicação, em que se define o quadro contextual e os conteúdos temáticos necessários para o

projeto de produção textual oral ou escrito, que pode partir de um problema comunicativo real ou fictício.

- Primeira produção, em que o aluno assume o desafio de produzir a versão inicial do texto, e o docente faz a avaliação diagnóstica das capacidades de linguagem dos alunos, a fim de planificar as estratégias didáticas e redirecionar o ensino.

- Módulos, em que se busca melhorar uma prática de linguagem e se adquirir uma metalinguagem sobre o gênero, através de atividades que exploram suas especificidades e os aspectos problemáticos revelados na primeira produção.

- Produção final, em que o aluno deve revelar os conhecimentos aprendidos e revisar e refazer o texto, se necessário, assim como o professor pode realizar uma avaliação de cunho somativo e tomar as decisões relativas à progressão.

A avaliação no Caderno do Professor

O Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor* (Laginestra, Pereira, 2016) é composto de onze oficinas ou módulos, em que se desenvolvem as etapas da sequência didática genebrina (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.97): apresentação da situação de comunicação (Introdução, Oficinas 1 e 2), produção inicial (Oficina 3), módulos (Oficinas 4 a 9) e produção final (Oficinas 10 e 11). A Oficina 3 é a primeira que foca a produção escrita propriamente dita e, em sua última etapa, contempla uma atividade de avaliação textual.

Nessa atividade, consta um exemplo da primeira versão da crônica de uma estudante, seguida do bilhete-orientador do professor, possivelmente (modalizamos, porque o objetivo não é explicitado) para orientar o professor quanto às etapas iniciais da sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 101-102): avaliação diagnóstica do que os alunos (não) sabem a partir da primeira produção e o planejamento das intervenções posteriores, com base nas Oficinas do Caderno.

São sugeridos apenas três critérios de avaliação, o que é condizente com essa etapa de produção inicial, embora tenha faltado um critério relativo aos aspectos gramaticais, visto que os problemas de pontuação do texto são comentados na diagnose. Dois dos critérios – “O tema é adequado? Há apenas a descrição do fato, o relato da situação? Ou o relato é a base para a situação que faz pensar?” (Laginestra, Pereira, 2016, p.46) – são pertinentes ao gênero crônica, pois é preciso que o aluno focalize um aspecto particular do cotidiano, contando uma história ou descrevendo uma situação que leve à reflexão.

Porém, a pergunta “O tom da narrativa foi bem escolhido” (Laginestra, Pereira, 2016, p.46) é pouco esclarecedora, já que a finalidade é saber se o tom do texto é construído adequadamente, tendo em vista o intuito discursivo do autor em relação ao destinatário (Bakhtin, 2016 [1952-1953], p.47). É visível que o Caderno pretende induzir os professores a motivarem os estudantes a continuarem escrevendo, à revelia de seus resultados iniciais, dada a seleção de palavras com esse acento apreciativo: “O valor da primeira escrita”; “Confira também o bilhete do professor, incentivando a aluna” (Laginestra, Pereira, 2016, p. 45).

A motivação é uma das palavras-chave da Olimpíada, possivelmente por não ser uma atividade escolar obrigatória e haver a necessidade de convencer professores e alunos a participarem. A primeira etapa da Oficina 1 possui exatamente esse objetivo, tanto que se intitula “Uma classe motivada”. Ainda na Oficina 3, a seleção vocabular no box “Lembrete”, que orienta o professor na escrita do bilhete-orientador, confirma isso:

- É importante elogiar o progresso dos alunos e ao mesmo tempo indicar os pontos em que precisam melhorar. Dê dicas para chegar lá.
- A ideia é alimentá-los. Portanto, nada de deixá-los inseguros, ressaltando erros e deficiências. Devolva a primeira crônica com bilhetinhos animadores, como o escrito para Mariana.
- Em seguida você pode pinçar exemplos positivos de diferentes trabalhos: pegue o título engraçado de um, destaque o tom humorístico da narrativa

de outro, comente a metáfora de um terceiro, e assim por diante (Laginestra, Pereira, 2016, p. 47).

Para esse momento inicial, o encaminhamento didático proposto é adequado, pois sugere que o professor deve realçar os aspectos positivos do texto e indicar os que necessitam melhorar, estimulando o aluno a continuar produzindo, conforme defende a Escola de Genebra (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 100-101). O bilhete-orientador é um instrumento formativo, que visa a levar os alunos a atingirem os objetivos esperados. Possui inúmeras vantagens, dentre elas, ajudar o professor a verificar as principais dificuldades e progressos de cada aluno, colaborar com a autonomia discente na atividade de reescrita e estabelecer uma interlocução efetiva entre o aluno-autor e o professor-leitor-avaliador.

Entendemos o bilhete como um instrumento do ensino de produção textual centrado nas práticas, defendido por Geraldini (2010, p.181-182), no qual o docente se torna “coautor” dos textos discentes, assume uma postura dialógica, fazendo perguntas que orientam a reescrita. Contudo, esse instrumento avaliativo não é retomado ao longo das demais oficinas, e o único exemplo exposto cuida apenas de motivar a aluna a continuar escrevendo, sem apontar os caminhos que ela deve seguir para melhorar o texto.

Considerando que o próprio Caderno avalia vários aspectos negativos da produção da aluna (inadequação ao gênero; ausência de recursos estilísticos e/ou literários; erros de pontuação) e apenas um positivo (tema), o bilhete pouco contribui para que a aluna possa identificar os problemas do seu texto e reescrevê-lo. Desse modo, não atende ao objetivo da diagnose inicial previsto na metodologia da sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 101-102). O cuidado com a “preservação das faces” (Goffman, 1980, p.77), ou seja, com a imagem ou o papel social que cada interlocutor ocupa na interação, nesse caso, pode gerar o efeito inverso de atrapalhar a comunicação:

Quadro 01: Bilhete-orientador

Mariana,
Quer dizer que temos uma sambista na nossa classe? Adorei saber que você gosta de desfilhar na avenida, deve ser muito emocionante mesmo! Você transmite essa emoção e seu amor pela escola. No decorrer das aulas, você vai entender porque seu texto ainda não é uma crônica. E, melhor ainda, tenho certeza de que vai escrever belas crônicas!

Fonte: Laginestra, Pereira (2016, p. 45).

A Oficina 7, que encaminha uma produção individual, sugere a avaliação horizontal, ou seja, entre pares, a fim de os alunos compararem os textos e comentarem as dificuldades encontradas. Embora essa avaliação propicie a socialização dos textos e ajude o aluno a se tornar consciente dos seus próprios erros, problemas e avanços na escrita, os critérios indicados para essa atividade – “como o fato foi narrado, a intenção do autor e o efeito causado no leitor” (Laginestra, Pereira, 2016, p.91) – são, em parte, mal elaborados.

A intenção do autor não é parâmetro para julgamento de uma obra literária, pois é difícil de ser determinada. De acordo com Bakhtin ([1920-1924] 2011, p.11), o autor assume distância em relação à personagem e ao mundo ficcional para lhe dar acabamento estético e é por meio da introdução do discurso alheio – narrador, personagens, gêneros intercalados etc. (Bakhtin, 2015 [1934-1935], p. 95-96) – que ele fala no texto, não se confundindo com o ser biográfico, mas posicionando-se como autor-narrador.

Da mesma forma, entendemos que não se pode determinar o efeito que o texto causa no leitor, pois cada gênero e cada obra em particular possui sua própria concepção de destinatário (Bakhtin, [1952-1953] 2016, p.67), e os sentidos variam conforme a recepção. Assim, não podemos falar “o efeito”, mas “os efeitos”, ou melhor, “os possíveis efeitos” e, em relação ao autor-narrador, as “possíveis intenções” para não incorrerem no argumento falacioso de tentar descobrir a “intenção” autoral.

O trabalho de avaliação é retomado na Oficina 9, que propõe a produção coletiva de uma crônica. A última etapa dessa Oficina recomenda a revisão e a reescrita do texto integral, a partir de algumas perguntas: “Nós escrevemos uma crônica sobre o lugar onde vivemos? Ela tem chance de agradar a muitos de nossos colegas e familiares leitores? Falta alguma coisa? O quê?” (Laginestra, Pereira, 2016, p. 111).

No tocante aos aspectos linguísticos e gramaticais, o Caderno sugere a eliminação das redundâncias, a observação da coerência, da adequação vocabular e a construção de um desfecho interessante. Falta, contudo, um roteiro específico de revisão que ajude professor e alunos a observarem os aspectos discursivos, textuais e gramaticais do texto, em concordância com a Matriz de avaliação adotada pela OLPEF 2016 e exposta na Oficina 11, que vemos mais adiante. Constatamos que, salvo a questão acerca da adequação temática, as demais são bastante vagas e subjetivas, pois o efeito de agradar o leitor não é previsível, e a discursividade escrita é composta de uma parte verbal e outra não verbal, como aponta Volochínov (2013 [1930], p.171), logo sempre “falta alguma coisa” ao dito.

Além disso, o Caderno prevê a ocorrência de redundâncias a serem eliminadas, sem indicar que esse trabalho só será feito se necessário. Outro problema é análise do desfecho como interessante que vai depender mais da recepção dos destinatários que do julgamento dos autores na revisão. O Caderno também supõe que a crônica pode ter problemas de pontuação e recomenda que esse aspecto seja verificado na revisão. Trata-se de uma visão homogeneizante desses sujeitos, haja vista que cada turma terá necessidades específicas. A atividade encerra com a proposição da escolha do título da crônica pelos alunos. É oportuna essa decisão ao término da revisão e da reescrita, uma vez que se conhecendo a versão final do texto é mais fácil propor um título instigante ou sugestivo.

A revisão e a reescrita são exploradas de modo consistente na última oficina do Caderno, “Assim fica melhor”, a qual retoma o

trabalho realizado na Oficina 9 de produção e “aperfeiçoamento” de uma crônica escrita coletivamente. Assegurando ao professor a condução desse processo para que, munido das informações necessárias, o aluno possa depois rever e refazer a própria produção, o Caderno propõe o aprimoramento coletivo de um texto, seja um dos escritos pelos alunos individualmente na Oficina 10, seja o exemplo apresentado no Caderno – a versão final da crônica da aluna Mariana.

O Caderno tenta prever possíveis problemas que os professores podem ter na concretização das oficinas, como o não consentimento dos alunos para realização da revisão coletiva de seus textos, oferecendo o exemplo da aluna Mariana. A vantagem disso é que se pode apresentar um roteiro de revisão mais específico, voltado para os problemas da versão final da aluna. Uma das principais vantagens da sequência didática genebrina (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.111-112) é o favorecimento da autonomia dos alunos e de sua autorregulação na produção escrita através do roteiro de revisão. A atividade é ilustrada com o texto final da aluna, o roteiro e a versão produzida em conjunto:

Quadro 02: Atividade de refacção coletiva

Samba no pé

A Bela Vista estava em festa. A alegria contagiava todo o povo do bairro. A escola de samba Vai-Vai foi campeã do carnaval paulista. Pela 13ª vez nossa escola foi vitoriosa.

Meu coração quase saiu pela boca de tanta emoção, mas meus pés continuavam sambando. Faz cinco anos que desfilo na ala das crianças, mas ano que vem serei promovida para a ala Show. Não vejo a hora!

O toque da bateria convidou a comunidade a entrar na folia. Ninguém resistiu! Marcelinho estava todo suado, pingando. O bumbo não parava de fazer bum-bum-bum! Meu coração bateu no mesmo ritmo. Marcelinho nem olhava para mim, só enxergava as meninas da ala Show.

O bum-bum-bum não parava, contagiava a todos. Nossa bateria é nota mil, todo ano ela é muito aplaudida. Mas meu coração já não batia do mesmo jeito, por causa do olhar do Marcelinho para a ala Show. Mas meus pés continuavam sambando e a minha cabeça pensando: Ano que vem será diferente, me aguarde!

➤ Como podemos reescrever esse texto para que as frases não sejam tão explicativas, mas sugiram a emoção da autora, despertando a imaginação, envolvendo o leitor?

➤ Como é a Bela Vista? É precisa ampliar um pouco as referências locais.

➤ Há passagens que se repetem e podem ser modificadas, ou as repetições são necessárias?

➤ Alguns trechos podem ser reagrupados?

➤ As onomatopéias são precisas, adequadas? Poderíamos fazer uso do samba-enredo da escola?

➤ O título mostra que o texto falará sobre uma escola de samba, ou sobre o carnaval, mas instiga a imaginação do leitor? Faz referência ao episódio central da crônica?

A levada do meu samba vai te enlouquecer

Ao lado de uma das principais avenidas de São Paulo, conhecido por seus cortiços, teatros e cantinas, encontra-se o famoso bairro da Boa Vista.

Assim que chega fevereiro nada disso importa, todo mundo é Vai-Vai. Por onde se passa o som é um só: “Desperta, gigante, é novo amanhecer. A levada do meu samba, vai te enlouquecer...”

Neste ano, pela 13ª vez nossa escola foi vitoriosa. O esquidum, dum, dum marcava o ritmo de milhares de pés. A bateria convidava a comunidade a cair na folia.

Pela última vez eu desfilava na ala das crianças, mal posso esperar minha passagem à ala Show!!! Farei 13 anos e já sou uma sambista de verdade! Olhe só, minha mãe desfila na bateria há mais de vinte anos, não poderia ser diferente. “Esbanja talentos musicais, herança de gênios imortais.”

Puxando o samba, pingando suor, Marcelinho só tinha olhos para as colombinas da ala Show. Esquidummm, dum... Meu coração derretia

de ciúmes, o compasso da bateria foi esmorecendo dentro de mim. Continuei sambando, era dia de festa e meus pés não conseguiam parar! Vi minha prima dançando, vestida de colombina. E me lembrei de que são poucos meses mais nova, mas sambo muito melhor! Ano que vem será diferente. Marcelinho, me aguarde!

Fonte: Laginestra, Pereira (2016, p.123-125).

O roteiro permite aos alunos se apropriarem do gesto de regulação textual (Dolz, Gagnon, Decândio, 2009, p.40) e contribui significativamente para a melhoria do texto, pois conduz os alunos a: descreverem melhor o local, contextualizando-o; eliminar repetições e redundâncias; criar ritmo por meio do uso preciso da onomatopéia e da cadência das frases; e introduzir trechos do samba-enredo articulados ao discurso da narradora-personagem, dando mais vivacidade ao texto. E ainda a criar um título em consonância com o querer dizer da autora – a celebração da vitória da escola de samba e a conquista do amado por meio da dança –, fugindo do lugar-comum “Samba no pé” e estabelecendo relação intertextual com o samba-enredo da Vai-Vai.

A ordenação das perguntas tem caráter pedagógico, pois, como foi um conteúdo trabalhado na Oficina 9, recomenda-se que o título seja definido após a conclusão da crônica, tanto que se traz a afirmação: “Note que o título é o último tópico a ser mexido” (Laginestra, Pereira, 2016, p.123). Essa estratégia permite aos alunos definirem um título que dialogue com a ideia global ou realce algum aspecto particular do texto. Essa atividade também contribui com a formação do professor que sai do lugar de mero corretor de textos, em que cuida sobretudo de identificar os erros dos alunos, para o de leitor-avaliador, em que estabelece um diálogo com o aluno e seu texto, buscando entender a (tentativa de) construção de sentidos, propor reformulações e encaminhar sugestões.

Durante todo o processo, fazem-se necessários os gestos didáticos de regulação do professor e de avaliação diagnóstica ou interventiva para ajudar os alunos a superarem as dificuldades

(Dolz, Gagnon, Decândio, 2009, p. 40). O Caderno explicita que, com base nessa atividade, o professor pode selecionar os principais problemas encontrados para trabalhá-los por meio de atividades de reflexão linguística. A autonomia docente é levada em conta quando se afirma: “Você, por certo, vai encontrar sua própria forma de realizar essa etapa” (Laginestra, Pereira, 2016, p.126). Afinal, um material didático abrangente como o Caderno do Professor não pode estipular todas as situações de ensino-aprendizagem necessárias para os participantes da OLPEF.

A segunda etapa da Oficina 11 encaminha a atividade final da sequência didática: a reescrita individual do texto. Para tal, fornece um roteiro de revisão do gênero crônica e explica ao professor que peça para os alunos assinalarem todas as passagens a serem modificadas e os ajude individualmente durante o próprio ato de revisão. O roteiro indicado, em geral, cumpre com os objetivos de conferir ao aluno autonomia na construção da discursividade escrita, conforme defendem os autores do dispositivo da sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004).

Parte das perguntas do roteiro é pertinente à escrita da crônica por evidenciar seus traços discursivos (o cenário, o modo de contar o episódio), textuais (o foco narrativo, as marcas de tempo e lugar, o título) e linguístico-gramaticais (as convenções da escrita, a correção gramatical). O título novamente é questionado ao final do roteiro, o que condiz com a orientação dada na Oficina 9 de se defini-lo ao término do texto. Vale ressaltar que se pede um título que seja convidativo ao leitor, o que é pertinente a diversos gêneros de esferas criativas, inclusive a crônica:

Quadro 03: Roteiro de revisão

O cenário da crônica reflete o lugar onde você vive?
Ela cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão, enredar o leitor?
E o episódio escolhido, como é tratado pelo autor? Há um modo peculiar de dizer?
Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?
Que tom o autor usa ao escrever: irônico, humorístico, lírico, crítico?
Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa informal com o leitor?
O enredo da crônica está bem desenvolvido coerente? Há uma unidade de ação?
No desenrolar do texto, as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes?
Faz uso de verbos de dizer?
Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?
Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?
O título mobiliza o leitor para leitura?

Fonte: Laginestra, Pereira (2016, p.128).

Outra parte, no entanto, pressupõe elementos dispensáveis, como o uso de verbos *dicendi* e de diálogos das personagens que podem ou não ser mobilizados na construção do gênero, o que é atestado por várias crônicas da própria Coletânea (Olimpíada, 2016), dentre as quais: “Um caso de burro”, de Machado de Assis (Olimpíada, 2016, p. 6-7; Laginestra, Pereira, 2016, p. 71-72), que não possui diálogos, e “Pavão”, de Rubem Braga (Olimpíada, 2016, p.16), que não possui verbos *dicendi*, pois até mesmo o verbo “considerar”, nessa crônica, assinala o discurso do próprio narrador-personagem.

Também não se faz imprescindível o enredo bem desenvolvido ou a unidade de ação, nem a presença de todos as

partes estruturais da sequência narrativa, pois as crônicas são maleáveis quanto à construção estilístico-composicional, como a crônica poética “Pavão”, acima citada. Do mesmo modo, elas podem ser escritas em linguagem culta e rebuscada ou em um registro mais coloquial, próximo à fala cotidiana, não assumindo necessariamente o estilo de “uma conversa informal”, haja vista a formalidade com que Machado narra as meditações filosóficas da personagem burro.

Quanto ao objetivo e ao tom, nossa ressalva diz respeito à formulação do enunciado, pois as crônicas podem se propor a mais de um propósito e, por conseguinte, manejar mais de um tom. Os objetivos e os tons citados, portanto, não são excludentes entre si. Postulamos que a escolha do tom emotivo-volitivo, ou da entonação expressiva, e, por conseguinte, das unidades linguístico-estilísticas (léxico, variedade linguística, construção frasal, entre outras) está vinculada ao intuito discursivo do autor e ao endereçamento aos destinatários, no seio de uma determinada esfera (Bakhtin, [1952-1953] 2016, p.39-40).

Apesar de nossas críticas à parte dos critérios expostos nesse roteiro e tidos como constitutivos do gênero crônica, o Caderno esclarece aos professores e alunos, ao longo das oficinas, quais são os aspectos esperados na produção final da crônica pela equipe pedagógica da OLPEF. Concordamos com Torquato (2012, p. 78) para quem os critérios são coerentes com o modelo didático do gênero tomado como objeto de ensino nesse material, pois, ainda que de forma vaga, o Caderno explora mais os aspectos internos da crônica (a forma estilística-composicional) que seus elementos extraverbiais.

A nosso ver, a OLPEF espera uma crônica literária de teor narrativo que desenvolva um enredo com todos os seus elementos (conflito, personagens, narrador, tempo, espaço) e um item surpresa, tendo desfecho aberto e sugestivo. Os descritores da Matriz avaliativa usadas pelas comissões julgadoras do concurso, não obstante, apontam para uma visão mais ampla do gênero, contemplando suas variadas facetas. Essa Matriz foi elaborada em

2013 pela equipe pedagógica da OLPEF com o apoio da Rede de Ancoragem, formada por professores universitários de todo o país (Laginestra, Pereira, 2016, p.130).

A Matriz é dividida em quatro critérios: “Tema”, “Adequação ao gênero”, “Marcas de autoria” e “Convenções da escrita” (Laginestra, Pereira, 2016, p.131). Cada um desses critérios recebe uma pontuação específica e é detalhado por descritores em forma de perguntas, o que facilita a análise das comissões julgadoras e dos professores e alunos que a adotarem para avaliar as produções realizadas no percurso das oficinas.

O primeiro critério é explicitada pelo descritor “A crônica se reporta, de forma singular, a algum aspecto do cotidiano local?”, o qual aponta a necessidade de o aluno delimitar o tema “O lugar onde vivo”, recortando algum episódio ou situação observada (Laginestra, Pereira, 2016, p. 131). Embora seja um critério de avaliação relevante, o Caderno não explora o tema olímpico.

As significações éticas e afetivas do local onde vivem, nem suas possíveis representações e particularidades não são discutidas. Parece que basta à história ser ambientada lá ou à narrativa ser contada com uma certa “cor local”. No entanto, é preciso, primeiro, que o aluno tenha o que dizer sobre o local, que ele (re) conheça e debata a realidade do seu meio, para elaborar um projeto discursivo que contemple a exigência desse critério avaliativo, conforme indicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-101).

O segundo critério é dividido em dois grupos de descritores, que consideram as dimensões do gênero: “Adequação discursiva”, que contempla os elementos contextuais que vinculam o gênero à esfera de atividade na qual circula, e “Adequação linguística”, que contempla o manejo dos recursos linguístico-estilísticos (vocabulário, articuladores, figuras de linguagem etc.), em função do tom que se imprime ao texto e do público-leitor.

Os dois primeiros descritores do grupo “Adequação discursiva” desmembram o critério “Tema” e o respectivo descritor da adequação à proposta temática, mencionado no parágrafo anterior – “O texto aborda aspectos da realidade local?” e “Traz

algum detalhe do cotidiano a partir de uma perspectiva pessoal e/ou inusitada do autor?" (Laginestra, Pereira, 2016, p.131) –, sendo que aquele descritor não se refere ao gênero em si, pois a crônica pode falar de outros assuntos além do "lugar onde vivo".

Os outros dois descritores desse grupo esclarecem o papel do autor de fazer uma reflexão a partir do episódio do cotidiano selecionado – "A forma de dizer do autor é construída como a de alguém que comenta algo que lhe chamou a atenção ou o fez pensar?" (Laginestra, Pereira, 2016, p.131) – e o direcionamento ao destinatário – "O fato narrado foi descrito de modo interessante para o leitor a que se dirige?" (Laginestra, Pereira, 2016, p.131). Esse descritor confunde-se com o primeiro do grupo da "Adequação linguística" – "A situação que gerou o texto foi narrada de maneira clara e de modo a envolver o leitor" (Laginestra, Pereira, 2016, p.131) –, configurando mais um caso de repetição dos elementos a serem avaliados.

Essa redundância fica mais evidente no critério "Marcas de autoria", pois os dois primeiros descritores retomam a ideia exposta nas duas perguntas acima do grupo "Adequação ao gênero" – "O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o público para o qual escreve, com um olhar próprio e peculiar sobre algo cotidiano e conhecido?" e "As ideias e conteúdos apresentados estão organizados para seduzir, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor?" (Laginestra, Pereira, 2016, p.131).

Em relação a este descritor, Torquato (2012, p.84) identificou bastantes dificuldades dos alunos, pois falta-lhes a clareza de a quem se dirige: se às comissões julgadores, aos professores e colegas de classe que avaliam os textos, ou se à comunidade escolar que irá apreciá-los. Para cada um desses públicos, "são estabelecidos propósitos/intenções distintos; junto aos avaliadores, busca-se a classificação nas diferentes etapas do concurso junto à comunidade escolar, pretende-se refletir sobre diferentes aspectos do cotidiano em que se vive, a partir do humor, do lirismo, da crítica" (Torquato, 2012, p.84).

Com base nisso, podemos afirmar que eles também se prejudicam no quesito “Marcas de autoria”, pois um dos descritores interroga se “ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores”, ou seja, os dois tipos de destinatário a quem o texto é endereçado no âmbito da OLPEF. Embora não fique claro o que a OLPEF entende por marcas de autoria, nem isso seja explorado pelo Caderno, o último descritor desse bloco acerca do título é apropriado ao gênero: “O título da crônica motiva a leitura?” (Laginestra, Pereira, 2016, p.131.)

O último descritor do grupo “Adequação discursiva” indica a possibilidade de o aluno escrever crônicas não literárias e de organização estilístico-composicional diferente da forma narrativa: “As ideias e conteúdos apresentados contribuem para construir o tipo de crônica escolhido (política, cultural, esportiva, política ...)?” (Laginestra, Pereira, 2016, p.131). Contempla, desse modo, facetas do gênero não exploradas no Caderno, o que pode prejudicar o aluno mais afeito a outros tipos de “crônica” que à literária. Vale ressaltar que a focalização temática – explorada nesse grupo e no critério “Tema” – é precariamente trabalhada pelo Caderno.

Quanto à “Adequação linguística”, afora o primeiro descritor que retoma ideia já explicitada no grupo “Adequação ao gênero”, os demais interrogam sobre unidades linguísticas que podem ser mobilizadas na construção da crônica, estabelecendo um enlace profícuo entre língua e gênero: “Os recursos linguísticos selecionados (vocabulário, figuras de linguagem etc.) contribuem para a construção do tom visado (irônico, divertido, lírico, crítico etc.)? O texto é coeso? Os articuladores textuais são apropriados ao tipo de crônica e são usados adequadamente” (Laginestra, Pereira, 2016, p.131). Desse modo, cumpre-se a tese de articulação entre língua e gênero, e não de integração (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 114).

A coesão textual, entretanto, não é tomada como objeto de ensino pelo Caderno, e o vocabulário é abordado somente no que concerne ao léxico futebolístico. E o trabalho com as figuras de linguagem é de cunho predominantemente formal, pouco

relacionando tais recursos à construção de sentidos ou do tom dos discursos cronísticos. Também os descritores do grupo “Marcas de autoria” e os sobre o destinatário são parcamente explorados pelo Caderno, havendo breve menção ao título na Oficina 9.

De modo similar, os descritores sobre “Convenções da escrita” são vagamente indicados, salvo a pontuação, visto algumas regras de uso da vírgula serem exploradas nessa Oficina. Tais descritores deixam claro que a crônica deve se adequar às normas gramaticais e ortográficas, mas também pode rompê-las a fim de provocar determinados efeitos de sentido no público: “A crônica atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor construído no texto? O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço da produção de sentidos no texto?” (Laginestra, Pereira, 2016, p.131).

Em nenhum dos critérios, a Matriz exige dos alunos a escrita de uma crônica em uma certa variedade ou registro linguístico, considerando, portanto, a fluidez do gênero. O Caderno carece ainda de exemplos de crônicas que rompem com as convenções da escrita ou com as normas gramaticais, a fim de ajudar o aluno a explorar essas possibilidades na construção de seu texto.

As incongruências entre os critérios de avaliação apontados ao longo das oficinas e os descritores da Matriz e a parca abordagem de boa parte desses critérios e descritores no Caderno não comprometem um dos objetivos mais gerais da Olimpíada que é o de dar sentido à produção escrita através da divulgação dos textos junto à comunidade escolar.

O Caderno cuida de retomar esse propósito ao final da Oficina 11, incentivando a participação dos alunos em todas as etapas do processo, para que eles sejam sujeitos de sua própria formação. Orienta também os professores a avaliarem junto aos alunos a sequência percorrida, atendendo ao dispositivo genebrino (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.102) e a ressaltarem os ganhos alcançados, bem como a definirem coletivamente o meio de

publicação das crônicas e a divulgação e organização do evento de lançamento.

Considerações Finais

As atividades de avaliação da escrita apresentadas pela OLPEF, no Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor* (Laginestra, Pereira, 2016), reverberam “ecos” da tradição escolar, os quais, a nosso ver, se configuram como falhas na condução do processo, especialmente na formulação dos critérios de avaliação, e, ao mesmo tempo, apontam “novas práticas”, que contribuem para o progresso do ensino e da aprendizagem da escrita, direcionando uma avaliação formativa que acompanha o processo de produção dos alunos da primeira à última versão, conforme defendem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.101-102, p. 106-107).

A proposta de avaliação textual da crônica possui prós e contras. Os aspectos favoráveis consistem no desenvolvimento de capacidades relacionadas às etapas de revisão e reformulação da escrita, em consonância com a metodologia da sequência didática genebrina. Os aspectos negativos consistem na elaboração dos descritores da Matriz proposta pela OLPEF, pois eles não são abordados de modo consistente pelo Caderno. Isso dificulta sua compreensão pelos docentes e pelos discentes e, conseqüentemente, o processo de construção da autonomia discente na escrita é prejudicado.

Referências

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 3-192.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 6. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016. p.11-69.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1935].

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 21-50.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95 -128.

GERALDI, J. W. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. *In*: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 165-182.

GOFFMAN, E. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. *In*: FIGUEIRA, S. A. (org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Tradução: J. Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76- 114.

LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. 5. ed. SP: CENPEC, 2016.

LUNA, T. S. **Ensino do gênero crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**: ecos da tradição e novas práticas. 2019. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIMPÍADA de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Coletânea**: Crônicas. 5. ed. SP: Cenpec, 2016.

RANGEL, E.; GARCIA, A. L. M. A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.2, n.1, p.11-22, jul. 2012.

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

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

TORQUATO, C. P. Diferentes fotografias do cotidiano: o gênero crônica na Olimpíada. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.2, n.1, p.75-97, jul. 2012.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. *In*: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução: João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930]. p.157-188.

OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS E O MITO DO AMOR MATERNO

Patrícia Rodrigues Tomaz

Introdução

Para compreensão dessa proposta teórica é necessário que se tenha outra concepção da linguagem, ou seja, distinta da dos formalistas. Desse modo, a linguagem do ponto de vista da análise do discurso de linha francesa e da Teoria Semiolinguística se configura no ato languageiro que resulta de uma relação entre o que está explícito, *na forma*, e aquilo que é implícito e provêm das circunstâncias de produção ou de interpretação, qual seja, *o sentido*.

Nessa perspectiva, conforme apontam Charaudeau e Maingueneau (2004), o campo da AD é caracterizado pela sua diversidade, isto é, por sua heterogeneidade. Sendo assim, pode-se falar de múltiplas análises do discurso, com várias vertentes, como a Análise do Discurso Materialista (ADM), a Análise do Discurso Semiolinguística (ADS) ou Teoria Semiolinguística (TS) e a Análise do Discurso Crítica (ADC), dentre outras, que divergem em seus procedimentos metodológicos e em suas abordagens teóricas.

É relevante salientar que um dos pioneiros a associar os termos *análise* e *discurso* foi o linguista norte-americano Zellig Harris (Paveau; Sarfati, 2006). Em 1952, ele publicou um artigo chamado *Discourse Analysis*, no qual o discurso foi apresentado como uma sequência de enunciados. Apesar dessa publicação, pode-se dizer que a Análise do Discurso (AD) - entendida como disciplina das Ciências da Linguagem - surgiu, na França, no final dos anos 60 do século XX.

Dessa forma, ela é resultado da renovação de estudos clássicos como a Retórica (ligada à produção de textos) e a Hermenêutica

(relacionada à interpretação) e da influência de três outras áreas do conhecimento: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Graças ao trabalho de Michel Pêcheux, mereceu destaque a expressão “Escola Francesa de Análise do Discurso”, com pesquisas que enfatizavam a problemática do discurso político, predominando conceitos-chave como sujeito, discurso e ideologia.

Nesse contexto, a AD fundada por Pêcheux trouxe uma abordagem de estudos que considerava os processos enunciativos como construções ideológicas e históricas, com diferentes maneiras de produzir significados, desvinculando-se das correntes estruturalistas. Nessa perspectiva, os enunciados foram entendidos como um espaço de paráfrases, repletos de pré-construídos, de discursos que vieram de outro lugar.

A partir de então, a AD evoluiu bastante e várias correntes de análise se apresentaram. Alguns pesquisadores tiveram preocupação com a polissemia do termo “discurso” e Patrick Charaudeau foi um deles. Segundo o autor, não é possível conceber a AD como uma abordagem única e fechada, centrada numa só metodologia. Tendo em vista esses aspectos, fundou a Análise do Discurso Semiolinguística ou Teoria Semiolinguística do Discurso.

A Teoria Semiolinguística ou TS, surgiu em 1980, na França, baseada nos estudos do linguista francês Patrick Charaudeau. Assim, compreende o discurso como um objeto multidimensional, que resulta da interação entre o mundo (realidade social) e a linguagem (produção social de forma e sentido), resultando na articulação das relações entre o circuito interno (linguístico e discursivo) e o circuito externo (situacional), processo necessário para que a comunicação se efetive.

Segundo o autor, citado por Machado (2001), a TS tem a peculiaridade de não ser “pura”, uma vez que foi criada a partir da junção de várias ideias e pinceladas teóricas. Sendo assim, absorve ideias e conceitos vindos de diversos teóricos, como Austin, Bakhtin, Benveniste, Barthes, Grice, Searle, entre outros, indicando uma variedade de abordagens de análises teórico-discursivas, considerando a incoerência de reduzir a análise do discurso a uma

única teoria, podendo ser utilizada em diferentes *corpora* (Machado, 2001, p. 42).

Nesse sentido, “colocar os sujeitos da linguagem no centro das teorias linguísticas é uma preocupação recente e ainda não generalizada”. Na Antiguidade Clássica, a atividade de linguagem era considerada como arte da persuasão na Retórica assimilada à expressão verbal da linguagem, no entanto, “esse *sujeito* não estava presente como *ser da enunciação*” (Charaudeau, 2001, p. 27). Assim, no âmbito da análise do discurso, considerar a ideologia é importante, mas *o sujeito é o centro* da atividade comunicativa ou ato de linguagem (Procópio, 2008, grifo nosso). Dessa forma, uma teoria do discurso não pode dispensar a definição de sujeito no ato de linguagem, pois, segundo o autor:

Todo ato de linguagem é o produto da ação de seres psicossociais que são testemunhas, mais ou menos conscientes, das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade a qual pertencem. Isso nos leva a colocar que *o ato de linguagem não é totalmente consciente* e é subsumido por um certo número de rituais sociolinguageiros” (Charaudeau, 2001, p. 29, grifos nossos).

Depreendemos, então, que o sujeito deseja ser compreendido na interação com o outro, mas não é totalmente livre para teorizar seu discurso, visto que depende das condições de enunciação e de acordo com a intencionalidade dos interlocutores, para quem é dirigido esse discurso. Assim, há um fenômeno de troca entre os sujeitos que se reconhecem como semelhantes a partir das expectativas trazidas por eles, numa representação do ato de linguagem como uma encenação (Charaudeau, 2001).

Nessa perspectiva, para atingir seus objetivos, os sujeitos sociais colocam em cena seus seres de fala, organizando as categorias linguísticas de acordo com suas finalidades discursivas. Na encenação comunicativa, partilhamos saberes e experiências que nos são dados pela comunidade social em que vivemos, sejam de ordem física, intelectual, afetivo, profissional etc., ou seja, há

questões psicossociais que norteiam os sujeitos da comunicação, resultando em imaginários sociodiscursivos (Charaudeau, 2001).

Diante disso, há um universo de saberes e crenças que sustentam nossos discursos e circulam nos diversos grupos sociais. Tendo em vista esse panorama, Badinter (1985) apresenta um histórico das representações e dos papéis sociais desempenhados da mulher, do homem e da criança nas relações parentais, desde o início do século XVII até meados do século XIX. A obra vendendo mais de meio milhão de exemplares no seu lançamento. Segundo a autora, o instinto materno é um mito, uma vez que não há uma conduta materna universal, que o amor materno varia profundamente segundo a sociedade e a cultura em que estamos inseridos.

Dando continuidade, conforme os estudos desenvolvidos pela escritora, as crianças eram normalmente entregues, desde tenra idade, aos cuidados das amas, para que as criassem, e só voltavam ao lar depois dos cinco anos de idade, comprovando a visão de que o interesse e cuidado com a criança nem sempre existiu. Assim, por mais longe que remontemos na história da família ocidental, é em função das necessidades e dos valores dominantes de uma dada sociedade que nos deparamos com o poder paterno que acompanha sempre a autoridade marital.

Ethos, estereótipos, representações e imaginários: a construção de imagens

Discussões teóricas

Na Antiguidade Clássica, os caminhos percorridos pela Análise do Discurso são fecundos e na moderna análise do discurso, a base de geração da construção de imagens e do *ethos* se mantém, mas ganha outras denominações como estereótipo, representações sociais e imaginários que tratam de questões relacionadas à construção da imagem do sujeito ao se apresentar, antes mesmo de enunciar e ao proferir seu discurso (Tomaz, 2020).

Dessa forma, entende-se que essa noção está presente em nossa cultura e profundamente enraizada na consciência dos indivíduos, sendo um conjunto de imagens partilhados na sociedade e diretamente ligados às práticas discursivas cotidianas, sempre pela linguagem, pelo discurso (De Mello, 2012). Assim, consideramos que ao enunciarmos, buscamos agir sobre o outro, incitando-o a crer, a ver, a fazer de outra forma, contribuindo para a projeção de uma imagem ou de um *ethos*, seja prévio, efetivo, dito, mostrado ou institucional (Mendes, 2012).

Da mesma forma, Amossy (2005) assevera que as práticas de linguagem são práticas sociais, nas quais locutor e alocutário interagem numa relação discursiva. Também é importante observar que as “representações” são discursos sociais que se configuram como valores, imaginários, saberes, crenças, conferindo uma identidade a um grupo social, construindo uma consciência coletiva (De Mello, 2012). Os quatro termos apresentados: *ethos*, estereótipos, representação social e imaginários, estão diretamente ligados uns aos outros.

Em resumo, a partir de uma situação de comunicação, há uma ligação essencial para a produção de sentidos no discurso (Moura; Batista Júnior, Lopes, 2017), em que sujeito e sociedade se complementam, mediada por elementos psicossociais e linguageiros, havendo entrecruzamento de conceitos, mas respeitando suas especificidades (De Mello, 2012). Quanto às identidades, sociais e discursivas, consideramos que possuem caráter permanente e estáveis, diferente do *ethos* que está sujeito a flutuações temporais (Kerbrat-Orecchioni, 2010).

As representações sociais podem ser cristalizadas ou efêmeras, embora não saibamos elaborar uma classificação ou o momento de transição (Mendes, 2012). Para Charaudeau (2017b) as representações funcionam como uma mecânica para fabricação dos imaginários, acessando saberes de conhecimento e de crença. Cabe ressaltar que é nas comunidades discursivas que formam a sociedade, o espaço onde encontramos os estereótipos, as representações sociais, os imaginários

sociodiscursivos, conceitos e aspectos importantes que serão tratados com mais detalhes a seguir.

Nessa perspectiva, o uso do estereótipo como estratégia discursiva está ancorado na reutilização de modelos e saberes socialmente construídos, proporcionando “o acesso ao sentido de uma produção discursiva”, permitindo que ela seja significativa (Procópio, 2008, p. 25). Como já foi observado, o conceito de estereótipos se baseia em outros discursos anteriores e compreende sentidos diversos, podendo resgatar sentidos pejorativos.

Desse modo, está ligado diretamente aos conceitos de “*ethos*”, “representações sociais” e “imaginários sociodiscursivos”, já que possuem elementos historicamente partilhados pelo senso comum, passados de geração a geração, em que há predominância de aspectos valorativos e juízos de valor com bases emocionais (De Mello, 2012). Desse modo, a imagem discursiva de si é ancorada em estereótipos que determinam a apresentação de si em uma dada cultura.

Os imaginários sociodiscursivos

O imaginário nasce na mecânica das representações sociais e constrói a significação sobre fenômenos que se produzem, objetos, seres humanos e seus comportamentos, organizando esquemas de classificação de um grupo social que se constitui nas relações de interdependência e construindo um universo de valor, refletindo a visão do homem sobre o mundo dando origem a imaginários comuns.

Dessa maneira, o termo apresenta diversos sentidos no pensamento filosófico, na psicanálise, na antropologia, na religião, dentre outras práticas sociais. Segundo Cornelius Castoriadis, citado por Dortier (2010), o imaginário social atua na religião, na política e nas ideologias, fornecendo crenças comuns aos indivíduos e estruturam o laço social. Segundo Charaudeau (2017b), diferente do seu emprego usual, como aquilo que se opõe à realidade, o imaginário é uma imagem da realidade capaz de interpretá-la e atribuir-lhe significações. Conforme compreende o autor:

o imaginário é uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual, conforme dito, constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significativa (Charaudeau, 2017b, p. 578).

Em consonância com esse conceito, Charaudeau (2017b) assevera que os imaginários se concretizam nos enunciados linguageiros, transformando-os em uma categoria formal, no campo da AD, dentro do quadro de sua Teoria Semiolinguística. Segundo o autor, a construção dos imaginários sociodiscursivos está ancorado em saberes engendrados pelas representações sociais, sendo estas, uma maneira de conhecimento do mundo socialmente partilhado. Assim:

À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência, falaremos de “imaginários”. E tendo em vista que estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, nós os chamaremos de “imaginários discursivos”. Enfim, considerando que circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, falaremos de “imaginários sociodiscursivos” (Charaudeau, 2013, p. 203).

Sendo assim, a interação entre os sujeitos exige um sistema organizado de representações para que a comunicação se estabeleça entre os grupos sociais, constituindo nossa maneira de *dizer, julgar e ver* o mundo, ou seja, retomamos circunstâncias históricas, culturais e sociais, bem como repetições de comportamentos. Por essa razão, os imaginários são forjados pelos discursos que circulam na sociedade e se organizam em sistemas de pensamentos, criando e imprimindo valores na memória coletiva, fundamentado em saberes (Charaudeau, 2013).

Esses saberes são as formas ou *maneiras de dizer* as representações e são classificados em dois tipos: *saberes de conhecimento* (tendem a estabelecer uma verdade acerca dos fenômenos do mundo independente da vontade do sujeito, mas

dependente da cultura na qual nasce) e *saberes de crença* (que pertencem a um modo de explicação do mundo e seus valores por meio de avaliação e julgamento sobre seu pensamento e comportamento).

No que concerne aos saberes de conhecimento, há certa tendência em estabelecer uma verdade sobre os fatos que acontecem no mundo, numa perspectiva objetiva, portanto, livre de subjetividade. Segundo Charaudeau (2017a), esses saberes são construídos a partir da verificação comprovada no mundo real, pois o conhecimento se impõe ao homem e se torna uma prática de uso coletivo. Os saberes de conhecimento podem ser divididos em *saber científico* e *saber de experiência* (Charaudeau, 2013).

Assim, o saber científico é baseado nos estudos da ciência, de uma lógica científica, por meio de teorias e procedimentos metodológicos, podendo ser verificado por outro sujeito que utilize ferramentas e seja dotado da mesma habilidade. Por outro lado, o saber de experiência é baseado nas experiências vivenciadas no mundo pelos indivíduos, sem a necessidade de ser comprovada, sendo universalmente compartilhada (Charaudeau, 2013).

No que se refere aos saberes de crença, são divididos em saber de revelação e saber de opinião. Sendo assim, o saber de revelação se justifica a partir do conhecimento de uma verdade exterior ao sujeito e que não precisa ser provada, *transcendental*, ou seja, baseada num pensamento que não seja resultado de uma experiência, cujos discursos estão ligados às ideologias e doutrinas, convicções partilhadas como modelo de pensamento e comportamento (Charaudeau, 2013).

No que concerne ao saber de opinião, há um processo de avaliação pelo qual o indivíduo toma posições acerca dos fatos que ocorrem no mundo, mas este não se impõe ao sujeito, longe disso, o sujeito é que se impõe ao mundo. É pessoal, social e compartilhado, mas pode ser contestado, visto que suas motivações são distintas e variadas, baseadas em lógicas afetivas e racionais. Os saberes de opinião são divididos em três categorias,

quais sejam, *opinião comum*, *opinião relativa* e *opinião coletiva*, conforme veremos a seguir.

A opinião comum apresenta um julgamento de caráter generalizante, amplamente compartilhado na sociedade, expresso por ditos populares e provérbios difundidos pelo senso comum. Na opinião relativa, há um julgamento individual ou de um grupo social específico, ou seja, há pessoas que diferem dessa opinião, apresentando uma formação ideológica e posicionamentos distintos nos discursos que circulam em um espaço democrático de direito. Assim, os saberes de crença são usados como argumentos e criação dos imaginários sociodiscursivos (Charaudeau, 2017b).

A autora e sua obra

O amor materno como uma construção social

Elisabeth Badinter é reconhecida internacionalmente por defender o feminismo liberal e os direitos das trabalhadoras mulheres. Filósofa, escritora e historiadora, nasceu em março de 1944, em Boulogne-Billancourt, na França. Segundo a autora, a ideia de um instinto materno que prenderia a mulher ao papel de mãe natural, dotada de um amor incondicional, é apenas uma construção social produzida pela educação e reproduzida pelos valores dominantes da nossa sociedade (Dortier, 2010).

Badinter (1985), desenvolveu diversos estudos e construiu um dossiê histórico mostrando que o amor materno pode variar segundo as diferenças sociais e culturais de um povo. Nesse sentido, sugere que o amor materno é uma ideia nova no mundo ocidental, em que as mulheres estão submersas em um mito sobre a construção da maternidade, forjando o ideal de que a mulher nasceu para ser mãe.

De acordo com Dortier (2010), na história da infância, antes de 1760, havia uma expressiva mortalidade infantil e pouca consideração pelas crianças, os cuidados com os bebês não eram prioridade. Nesse cenário, muitas crianças eram abandonadas ou

entregues às amas de leite, sendo devolvidas ao lar depois dos cinco anos, as mães não tinham apego aos filhos. Aos oito anos, eram enviadas para orfanatos ou conventos onde recebiam educação. Segundo Badinter (1985), somente no final do século XVIII é que esse modelo materno começou a ser valorizado e as ideias sobre a infância mudaram, colocando as mulheres no papel de mãe, devendo esta se dedicar aos filhos, transformando as relações econômicas e sociais.

Conforme esta autora, o amor materno não é uma invenção, mas não existe um caráter inato desse sentimento compartilhado por todas as mulheres. Ademais, não podemos pensar a maternidade como um instinto e uma tendência natural do ser feminino, visto que nem toda mulher tem um desejo incontrolável e irresistível de gerar ou se ocupar de um filho (Badinter, 1985).

Badinter (1985) ressalta que, somente a partir da sensibilização com a expressiva mortalidade infantil é que surgiu a preocupação social e o interesse em reorganizar o conceito de família, tornando a criança centro de atenção e cuidado dos pais. Assim, ao homem cabia a autoridade materna e à mulher, o amor materno, transformando as regras sociais e as relações entre os indivíduos. Conforme a autora, com a ascensão da burguesia como classe social e a mudança na economia, a criança passou a ser vista como futura força produtiva para o Estado (Badinter, 1985).

Diante do exposto, Badinter (1985) acrescenta que, a partir da década de 1760, muitos discursos circularam convocando os pais para o despertar de novos sentimentos e, principalmente, o amor materno. Surgiu assim, várias publicações recomendando os cuidados dos filhos, sobretudo, para as mães. Estas, deveriam cuidar pessoalmente dos seus filhos, educando as crianças e amamentando seus bebês.

Dando continuidade, muitos discursos advindos do Estado pregavam a importância e a responsabilidade da mulher em assumir suas funções maternas. Assim, a devoção com os filhos fazia parte da natureza feminina e exigia o cumprimento de uma longa lista de

deveres e obrigações (Badinter, 1985). Dessa maneira, ao seguir essas regras, o mito do instinto do amor materno foi forjado.

Uma proposta de análise

Na nossa análise, compreendemos que, para cada situação de comunicação há um contrato que se estabelece entre os interlocutores, seres sociais que agem e interagem entre si por meio da linguagem, ainda que a comunicação ocorra em cenários ou períodos distintos (Charaudeau, 2016). Nesse sentido, a Teoria Semiolinguística apresenta mecanismos que auxiliam na identificação de estratégias discursivas dotadas de intencionalidade para gerar o efeito de sentido pretendido no seu interlocutor (Charaudeau, 2016).

Na presente obra, a autora elenca argumentos para sustentar sua tese e manifesta suas opiniões e lutas ideológicas de modo a interpelar os sujeitos. Da mesma forma, defende que o amor materno é apenas um sentimento e, como tal, pode ou não existir nas mulheres, negando os imaginários sociodiscursivos de que toda mulher nasceu para ser mãe, como uma bênção, ao tempo em que a infertilidade é tida como um castigo, conforme veremos nos fragmentos escolhidos para composição do *corpus* deste artigo, apresentados a seguir.

Quanto a mim, estou convencida de que o amor materno existe desde a origem dos tempos, mas não penso que exista necessariamente em todas as mulheres, nem mesmo que a espécie só sobreviva graças a ele. Primeiro, qualquer pessoa que não a mãe (o pai, a ama, etc.) pode "maternar" uma criança. Segundo, não é só o amor que leva a mulher a cumprir seus "deveres maternos". A moral, os valores sociais, ou religiosos, podem ser incitadores tão poderosos quanto o desejo da mãe (Badinter, 1985, p. 17).

Se é indiscutível que uma criança não pode sobreviver e desenvolver-se sem uma atenção e cuidados maternos, não é certo que todas as mães humanas sejam predestinadas a oferecer-lhe esse amor de que ela necessita (Badinter, 1985, p. 18).

Observando uma enunciação discursiva, compreendemos que há diversas leituras e possibilidades de interpretação. No trecho apresentado, “*estou convencida de que o amor materno existe*”, os verbos e o adjetivo em destaque evidenciam que a autora reconhece a existência do amor materno. O uso da conjunção *mas* indica a oposição, um discurso de resistência, diante do que é estabelecido (mas não penso que exista necessariamente em todas as mulheres). Assim, essa análise é essencial para descortinarmos o imaginário sociodiscursivo acerca do mito de que a criança necessita do amor da mãe para sobreviver, ou seja, do “amor materno”.

Segundo a autora, sujeito que enuncia por meio do pronome de 1ª pessoa (quanto a *mim*), a criança necessita de amor e de cuidados maternos, elementos básicos essenciais relativos à sobrevivência humana, vindos de qualquer pessoa com esses atributos e que uma “mãe humana” poderá vir desprovida desse amor. Dessa forma, podemos inferir que o sujeito enunciatador identifica sua posição contrária aos *saberes de crença* construídos sobre o feminino, de que toda mulher carrega esse amor, porque isso não a desumaniza e não tira sua condição humana e comunica sua insatisfação e inquietude diante desses imaginários.

O amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam. Aos nossos olhos, toda mulher, ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição. Como se uma atividade pré-formada, automática e necessária esperasse apenas a ocasião de se exercer. Sendo a procriação natural, imaginamos que ao fenômeno biológico e fisiológico da gravidez deve corresponder determinada atitude maternal (Badinter, 1985, p. 19).

Nesse sentido, inferimos que o processo de construção do sentido foi construído com a finalidade de conscientizar as mulheres do seu papel e do seu instinto materno. Os substantivos, pronomes e adjetivação destacados são responsáveis por designar essa personagem feminina (*toda mulher, ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição*), marcas linguísticas que

nos levam a crer que esses argumentos são cristalizados ao longo do tempo e reproduzidos nos nossos discursos.

Podemos observar, ainda que de modo subjetivo, que a autora manifesta sua frustração no trecho “como se uma atividade pré-formada, automática e necessária esperasse apenas a ocasião de se exercer” enfatizando seu desapontamento e enunciando um discurso de inquietude e desagrado, sinalizando pensamentos e sentimentos vivenciados pela autora, que não são observáveis frente ao mito do amor materno.

Na realidade, a contradição nunca foi maior. Pois se abandonamos o instinto em proveito do amor, conservamos neste as características do outro. Em nosso espírito, ou antes em nosso coração, *continuamos a pensar o amor materno em termos de necessidade*. E apesar das intenções liberais, *vemos sempre como uma aberração, ou um escândalo, a mãe que não ama seu filho*. Estamos prontos a tudo *explicar* e *justificar* de preferência a *admitir* o fato em sua brutalidade. No fundo de nós mesmos, repugna-nos pensar que o amor materno não é indefectível. *Talvez porque* nos recusemos a questionar o amor absoluto de nossa própria mãe... (Badinter, 1985, p.22, grifo nosso).

No exemplo acima, são acrescentadas novas razões aos argumentos construídos e o posicionamento discursivo da autora, considerando que os efeitos de sentidos produzidos pelos operadores argumentativos podem se repetir em toda a análise. Assim, o uso do advérbio *talvez* e da conjunção *porque*, provoca um efeito de sentido inverso e dissonante, dada a possibilidade em questionar o amor da própria mãe. Além disso, ao descrever aspectos negativos no trecho em que *vemos sempre como uma aberração, ou um escândalo, a mãe que não ama seu filho* e a carga semântica dos verbos *explicar*, *justificar* e *admitir*, demonstram uma posição ativa, de enfrentamento, assumida pela autora.

Hoje as mulheres rejeitam a alternativa e o sacrifício, e estão antes decididas a mudar a ordem do mundo, em outras palavras, o comportamento dos homens. Não só já não desejam ter filho para merecer o título de "mulher realizada", como exigem, para aceitar procriar, que se partilhem com elas todos os encargos da maternagem e da educação (Badinter, 1985, p. 235).

No que tange à valorização da figura feminina, a autora aponta uma mulher que intervém por meio de sua própria identidade psicossocial quanto à escolha pela não maternidade. De acordo com o trecho acima, baseados nessa análise, depreendemos um imaginário sociodiscursivos de luta contra a dominação masculina, decididas a mudar *a ordem do mundo*, em outras palavras, *o comportamento dos homens* e da cultura patriarcal, exercendo seu papel dissociado do masculino e da representação maternal.

Dessa forma, são produzidos efeitos de sentido de emancipação e empoderamento, cuja realização do sexo feminino se dá pela escolha ou pela recusa em tornar-se mãe, desconstruindo o imaginário sociodiscursivo de que a experiência da maternidade é a plenitude de ser mulher. Ademais, ao decidirem procriar (para aceitar procriar, que se partilhem com elas todos os encargos da maternagem e da educação) querem a divisão das tarefas, considerando que as mães não possuem o monopólio do amor e os pais o da autoridade.

Considerações finais

Assim sendo, através da Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau, identificamos imaginários sociodiscursivos articulados num determinado local social, visto que a linguagem e sociedade estão relacionadas. Levantamos questões ponderando a articulação entre a realidade social, as circunstâncias em que o discurso é produzido, e as características internas desse discurso, qual seja, o aspecto linguístico.

Dessa forma, mediante o exposto, percebemos uma estratégia de aproximação da autora, ao demonstrar sentimentos de companheirismo, gerando efeitos de sentido de solidariedade nas mulheres que não desejam ter filhos ou exercer o ofício da maternagem. Na nossa análise, compreendemos que o amor é apenas um sentimento humano, contrariando os imaginários sociodiscursivos de que ele esteja inscrito na natureza feminina.

Além disso, na nossa análise, depreendemos que a maternidade é um dom e não um instinto, não é uma lei universal, como os saberes de crença nos tentam fazer crer, já que há mulheres que não são dotadas desse sentimento e não devem ser obrigadas, sob o risco de criarem crianças infelizes e tornar adultos doentes.

Referências

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. Tradução: Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Tradução: Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, P. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 571-591, set. 2017b.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. *et al.* **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE / UFMG, 2001. p. 23-37.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato. (orgs.). **Reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 13-41.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

DE MELLO, R. A. Especificidades e interseções entre os conceitos de imaginários sociodiscursivos, imagem de si, estereótipos e representações sociais. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

DORTIER, J-F. **Dicionário de ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. O *ethos* em todos os seus estados. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs.) **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, v. 3. p. 117-135.

MACHADO, I. L. Uma teoria de Análise do Discurso: a Semiolinguística. *In*: MARI, H. *et al.* **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001. p. 39-62.

MENDES, E. Algumas configurações dos imaginários e dos *ethé* de “ladroão” na cultura brasileira. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, n. 3, p. 16-29, nov. 2012.

MOURA, J. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; LOPES, M. (orgs). **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, 2017.

PAVEAU, M.-A.; SARFATI, G. E. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006.

PROCÓPIO, M. R. **O ethos do homem do campo nos quadrinhos de Chico Bento**. 2008. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALE/UFMG.

TOMAZ, P. R. **Produção e disputa de sentidos entre sujeitos: as provas retóricas em sessões de mediação de conflitos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí, UFPI, Teresina-PI, 2020.

A FIGURA AUTORAL NA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE BAKHTIN¹

Patrícia Souza Lemos
Márcia Helena de Melo Pereira

Introdução

Nossas relações, nos diversos ambientes dos quais fazemos parte, encontram-se atravessadas pelo uso da linguagem – esta, em uma perspectiva bakhtiniana, é dialógica por natureza. Implica, portanto, um indivíduo que fala com outro indivíduo, recorrendo a enunciados únicos e irrepetíveis, os quais estabilizam-se nos gêneros discursivos – tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2011).

Em consonância com Marcuschi (2008), um texto pode ser entendido como uma proposta de sentido que só se completa com a participação do leitor/ouvinte. Desse modo, quando falamos/escrevemos, nossos textos são sempre endereçados para alguém e versam sobre algum assunto. Dessa forma, no contexto acadêmico, ressaltamos que na produção de alguns gêneros acadêmicos ocorre o contato do estudante com seu orientador, professores componentes de bancas, por vezes o revisor de textos etc. Com isso, não queremos dizer que existam gêneros que dispensem a interação, mas em alguns casos há uma interação maior ou menor e com mais ou menos interlocutores, caso de uma dissertação de mestrado (envolve mestrando, orientador, professores componentes de bancas de qualificação e defesa,

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

revisor de textos, plateia quando da defesa, leitores do texto publicado, dentre outros) e uma prova escrita (envolve aluno e professor, depois fica arquivada).

Nesse sentido, ao refletirmos também sobre a autoria no processo de produção de um texto acadêmico, tal como uma dissertação de mestrado, supomos que a constituição dessa figura ocorre em um contexto sociointeracional, na relação com o outro, sendo esse outro não somente indivíduos, mas também discursos, visto ser um gênero construído também por meio de uma teia de citações. Dessa forma, nosso objetivo é discutir a respeito da autoria no contexto de produção do gênero discursivo dissertação de mestrado em uma perspectiva sociointeracionista bakhtiniana, tendo em vista a relação estabelecida com o outro no processo de escrita acadêmica.

Em aspectos metodológicos, este artigo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, porquanto coletamos e organizamos dados, a fim de serem descritos e analisados com base em nosso aporte teórico (Prodanov; Freitas, 2013), uma vez que realizamos uma pesquisa retrospectiva a respeito de nosso objeto, a autoria, com base nos principais autores que discutem nessa linha de abordagem, a fim de fazer uma contextualização da temática; caracterizamos, ainda, o gênero dissertação com base em uma perspectiva bakhtiniana, baseando-nos em outras pesquisas fundamentais.

Quanto aos nossos dados, vale mencionar que se compõem de textos digitais e impressos, além de mensagens de *e-mail* e de aplicativo de mensagens, coletados para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado intitulada *A fundação da autoria no processo de produção de dissertação de mestrado: o autor (inter)mediado*, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), aprovada sob o número do CAAE: 17882719.5.0000.0055, defendida em junho de 2022. Na organização dos dados, contamos com o auxílio da Crítica Genética, uma disciplina originada no domínio da literatura, para a qual o manuscrito – ou os documentos de processo – é o principal objeto de estudos, visto que, conforme Salles (2000), a arte não compreende apenas o produto apresentado pelo artista, neste caso

o autor. Neste estudo, exibimos apenas trechos de versões digitais, ou seja, *prints* de tela de partes do texto que contêm comentários interativos com diálogos entre o autor e seu orientador e com o revisor de textos.

Além desta introdução, em que expomos nossa problematização, objetivo e metodologia, o estudo possui outras três seções. Assim, na segunda, apresentamos as principais questões relacionadas à autoria, como seu surgimento, a tese de sua morte (Barthes, 1984) e perspectivas que consideram não só sua existência e relevância (Compagnon, 2001; Foucault, 2002; Carthier, 2012). Na terceira seção, destacamos nosso posicionamento sobre a autoria, com base em Bakhtin (2011, 2014, 2018); ainda nessa seção, descrevemos brevemente o gênero discursivo dissertação de mestrado, adotando uma orientação sociointeracionista bakhtiniana (2011, 2014), com destaque para a dialogicidade, interação e polifonia, conceitos relevantes para sua compreensão. Na quarta seção, expomos a análise de alguns de nossos dados à luz do sociointeracionismo bakhtiniano (2011, 2014). Por fim, seguem as nossas considerações gerais.

Esperamos, com esta pesquisa, colaborar com os estudos relacionados à autoria em sua relação com a linguagem, ao concebê-la como uma figura sociodiscursiva em conformidade com Bakhtin. Desse modo, discutiremos, na seção seguinte, sobre a figura autoral, partindo de seu surgimento no percurso de nossa história.

O percurso da autoria: seu surgimento, morte e ressurreição

Para apresentação do estudo bibliográfico realizado até então sobre a autoria, condensamos as informações por representar um breve recorte de uma pesquisa de doutorado. Entretanto, não deixaremos de mencionar os principais autores que versam sobre a temática.

Didaticamente, podemos dividir a história do surgimento da autoria em três principais períodos: Antiguidade, Idade Média e Renascença. Em um primeiro momento, na Antiguidade, ainda que

o homem desenvolvesse técnicas e tecnologias, como ferramentas, por exemplo, dentre outras ações, não havia o reconhecimento da autoria do indivíduo responsável por composição de obra de arte ou científica. No entanto, um fato chama-nos atenção: a criação da escrita, decorrente de maior complexidade das sociedades, considerada um acontecimento social, no intuito de se comunicar (Higounet, 2003; Fischer, 2009; Hobinson, 2016).

O que havia, especialmente no tocante à literatura, era uma tradição oral. Com o passar do tempo e com algumas especializações, foram criados artefatos como o papel. Desse modo, no período que chamamos de Antiguidade, conforme Cavalheiro e Guerreiro (2016, p. 234), “[...] o que se sabe sobre a figura do autor é que a criação e publicação de um texto não conferia reconhecimento ao seu nome e, bem menos, o direito como proprietário de seu trabalho”.

Vale destacar, então, que no período denominado Renascimento, entre os séculos XIV e XVII, marcado pela invenção da prensa gutemberguiana (século XV), ocorre um processo de ‘exaltação’ da individualidade, despontando, com isso, a figura autoral – imersa também em uma concepção romântica: autor como gênio, dotado de originalidade. Outros fatos merecem destaque, nesse processo de ‘reconhecimento’ da autoria: a censura pela Igreja de obras consideradas heréticas e punição aos transgressores iniciadas na Idade Média; no começo do século XVIII, por sua vez, o estabelecimento do *copyright* (direito sobre a obra), na Inglaterra, contribuiu para a noção de propriedade da obra, conforme destaca o historiador Roger Chartier (2012).

É no campo da literatura, principalmente, que se concentram as primeiras manifestações da importância autoral no seio da sociedade. Embora a autoria, desde o Renascimento, estivesse ligada às artes, pintura, literatura etc., nosso foco é a escrita – acadêmica principalmente –, porém iniciaremos tratando da escrita literária, terreno fecundo de debates. Não discutiremos o conceito de literário. Chamamos atenção, portanto, ao modo como foi concebida a noção de autoria a partir do Renascimento e

referendada pelo Romantismo: ocorre um processo de exaltação do indivíduo; este passa a ser considerado um gênio, marcado pela originalidade, sendo a fonte de sentido da obra. Azize (2001, p. 21) menciona que a poética romântica é responsável por “[...] celebrar a liberdade individual criativa [...]”, acreditando na “[...] capacidade da arte para exprimir estados interiores (mentais) objetivos do indivíduo”. Dessa maneira, autor e sujeito empírico se confundem, o que não passou despercebido aos críticos.

No século XX, delineiam-se as primeiras críticas ao reinado do autor-gênio, representadas por três principais correntes: o formalismo russo, o *New Criticism* americano e o estruturalismo francês. O formalismo russo ocupou-se especialmente da poética, visando refletir sobre uma nova constituição verbal da poesia, distante das perspectivas românticas, estabelecendo, a partir de então, a “[...] definição do conceito de poesia (ou de literatura) e pesquisa de sua articulação e organização linguísticas do ponto de vista da percepção, eliminação das considerações tanto biográficas como produtivo-psicológicas [...]”, nesse sentido, para Roman Jakobson, somente verificar a “literariedade” seria objetivo da pesquisa (Stempel, 1983, p. 392).

O *New Criticism* surgiu na década de 1930, nos Estados Unidos, e foi bastante produtivo até 1945-1950. Nesse movimento, “[...] eram abolidos nítida e deliberadamente os traços das abordagens ‘extrínsecas’, históricas, biográficas e sociológicas [...]” (Cohen, 2002, p. 553), com centralidade somente do objeto literário. Esse período foi marcado, de modo especial, pelo anti-intencionalismo, representado pela figura de William K. Wimsatt. Segundo os anti-intencionalistas, constata-se uma impossibilidade de acesso à intenção do autor, além de não representar um critério de literariedade. Assim, “não é tanto uma afirmativa histórica quanto uma definição dizer que a falácia intencional é romântica” (Beardsley; Wimsatt, 2002, p. 643). Dessa forma, a ideia de intenção autoral, ou seja, o que o autor “quis dizer”, passa a ser rechaçada, na medida em que indivíduo empírico não pode ser confundido com uma instância do mundo textual-discursivo.

Já o estruturalismo francês também colaborou para a desconstrução autoral, uma vez que, conforme salienta o crítico Roland Barthes (1984), demonstra que a enunciação é um processo que funciona perfeitamente sem ser preenchido pela pessoa dos interlocutores. A Linguística, como se sabe, rompe com a centralidade do homem pondo no centro a própria linguagem, com suas leis (Kristeva, 1969). Mais especificamente, de acordo com o mestre genebrino Ferdinand de Saussure (2012, p. 41), “[...] [a língua] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias [...]”.

Conforme Lima (2002), o estruturalismo, seja no âmbito da Antropologia ou da Literatura, atacava a história, em virtude de sua pouca objetividade ao adotar determinado ponto de vista, e a hermenêutica como maneira adequada de interpretação de textos, dados os procedimentos empíricos de crítica literária, de certo modo, “advinhatórios”. Roland Barthes, na área da literatura, intitulava-se estruturalista, embora sofresse críticas por sua inconstância e contradição, pois seu procedimento era hermenêutico (Compagnon, 2001). Entretanto, para demarcar sua posição sobre a autoria, respondendo às críticas sofridas, chega ao ponto de ‘matar’ o autor, no famoso texto *A morte do autor*, de 1967. Barthes (1984) afirma que o autor é uma figura que nasce do prestígio adquirido pelo indivíduo no interior da sociedade moderna e que o sentido do texto, de uma obra realiza-se no encontro com seu leitor, lugar onde supostamente os escritos ganham sentido. Supomos que se trate de um leitor ideal, se pensarmos que somente a condição de ser leitor não representa uma prerrogativa para o alcance do “sentido(s)” de um texto.

Barthes (1984) menciona que é o *escriptor*, em tempos modernos, que nasce juntamente com o texto, restrito ao movimento e momento da escrita, já que a linguagem, segundo ele, conhece um ‘sujeito’ e não uma ‘pessoa’; assim, esse afastamento do autor, por meio de seu assassinio, inutiliza a necessidade de se ‘decifrar’ um texto. “Dar um

Autor a um texto é impor a esse texto um mecanismo de segurança, é dotá-lo de um significado último, é fechar a escrita. [...]” (Barthes, 1984, p. 52), supunha o crítico literário.

Em consonância com Compagnon (2001), observamos dois posicionamentos bastante radicais: creditar o sentido do texto à intenção do autor, com base em uma perspectiva biográfica e psicológica; denunciar a pertinência da intenção autoral, como se esta instância não fizesse parte da constituição da obra; ignorar a figura autoral por completo, chegando ao ponto de ‘matá-la’.

O filósofo Michel Foucault, na famosa conferência *O que é um autor?*, enunciada em fevereiro de 1969, critica essa postura de Barthes, ao centrar-se somente na escrita, em detrimento da obra e do autor. Para Foucault (2002), o Autor define-se por ter uma obra ligada ao seu nome e esta estar em circulação, sendo reconhecido, ainda, como fundador de uma discursividade, tal como Freud ou Marx. O filósofo discute, portanto, sobre o que chama de função-autor, ou seja, “A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (Foucault, 2002, p. 46).

Na seção seguinte, damos destaque à perspectiva que nos interessa mais de perto, em razão especialmente da orientação teórica por nós adotada para encaminhamento da pesquisa: os apontamentos de Bakhtin sobre essa figura que gera tantas discussões e considerações, bem como a respeito dos gêneros.

Autoria em Bakhtin e outras questões pertinentes

Visto que tomamos partido de uma orientação bakhtiniana, passamos a considerar a figura do autor como uma instância sociodiscursiva, que não se confunde com o indivíduo empírico, pois, no contexto da produção (literária em Bakhtin), verifica-se, “Assim, [que] a nova posição artística do autor em relação ao herói no romance polifônico de Dostoiévski é *uma posição dialógica seriamente aplicada e concretizada até o fim*, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e de solução do herói”

(Bakhtin, 2018, p. 71, destaque do autor). Assim, ainda que brevemente, destacamos, aqui, que para Bakhtin o autor não coincide com o indivíduo nem com a linguagem do texto, por isso sua existência deve ser postulada, como destaca Lodge (1987), citado por Marchezan (2015). Dessa forma, deve-se ter em mente que Bakhtin assume uma perspectiva de sujeito marcado pela alteridade, pela relação com o outro, por meio da qual constrói o horizonte da obra, os personagens etc., especialmente porque em sua composição “orquestra” variados discursos, diferentes vozes, no entanto “[...] o autor não se solidariza totalmente com esses discursos e os acentua de maneira particular [...]” (Bakhtin, 2014, p. 105); em outras palavras, o autor fala por meio da linguagem quando a afasta de seus lábios. Por isso, procurar no autor a “intenção” acaba anulando sua existência, visto que se caracteriza por este afastamento (Bakhtin, 2014, 2018).

Esse “orquestrar” vozes só é possível em virtude do caráter dialógico intrínseco à própria linguagem. Na comunicação verbal, cada enunciado faz parte de uma corrente de enunciados. Uma vez passado o Adão mítico, sempre que falamos/escrevemos tomamos discursos já ditos e os reatualizamos a cada enunciação. Assim, a dialogia refere-se ao diálogo entre indivíduos e com a sociedade, de modo que o sentido depende dessa relação (Bakhtin, 2011; Barros, 1997). O autor russo diferencia o autor-criador do autor-pessoa, respectivamente elemento da obra e componente da vida; nesse sentido, a autoria faz parte do acontecimento da obra, como um “orientador autorizado do leitor”, “o conjunto de princípios criativos [...] vinculados à personagem e ao seu mundo” (Bakhtin, 2011, p. 191).

Além disso, o autor apresenta importantes contribuições no tocante aos gêneros discursivos, nos quais os enunciados se estabilizam conforme a situação sociocomunicativa (Bakhtin, 2011; Marcuschi, 2008). Portanto, os gêneros discursivos se assentam sobre três bases: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo de linguagem (Bakhtin, 2011). De forma sucinta, no caso da dissertação de mestrado, apontamos que a estrutura composicional

refere-se a sua organização (introdução, desenvolvimento, conclusão) como um todo; sobre o conteúdo temático não se trata apenas de tema, mas do aspecto orientador do discurso, sobre o qual os sujeitos interagem e dialogam; a respeito do estilo de linguagem, visto tratar-se de um gênero secundário, originado de “um convívio cultural mais complexo e relativamente muito mais desenvolvido e organizado” (Bakhtin, 2011, p. 263), obedece à variedade formal da língua, menos flexível à aparição da individualidade de quem escreve (Bakhtin, 2011). Vale mencionar, ainda, o caráter polifônico da dissertação de mestrado, a presença de diversas e distintas vozes internas ao discurso, na composição do todo, ao requisitar as vozes dos autores citados, do orientador, professores componentes de bancas, revisor de textos, dentre outros, administradas pelo autor.

Na seção seguinte, apresentamos a análise de dados que compreendem um recorte do processo de produção de dissertação de mestrado, no qual chamamos a atenção para a construção da autoria em contexto científico.

Análise do processo de produção de dissertação de mestrado – interações

Conforme dissemos na introdução deste estudo, nosso objetivo é discutir a respeito da autoria no contexto de produção do gênero discursivo dissertação de mestrado em uma perspectiva sociointeracionista bakhtiniana, tendo em vista a relação estabelecida com o outro no processo de escrita acadêmica. Na produção do gênero em questão, o mestrando, neste caso o autor, naturalmente relaciona-se com seu professor orientador, professores que compõem as bancas de qualificação e defesa, por vezes o revisor de textos, dentre outros parceiros.

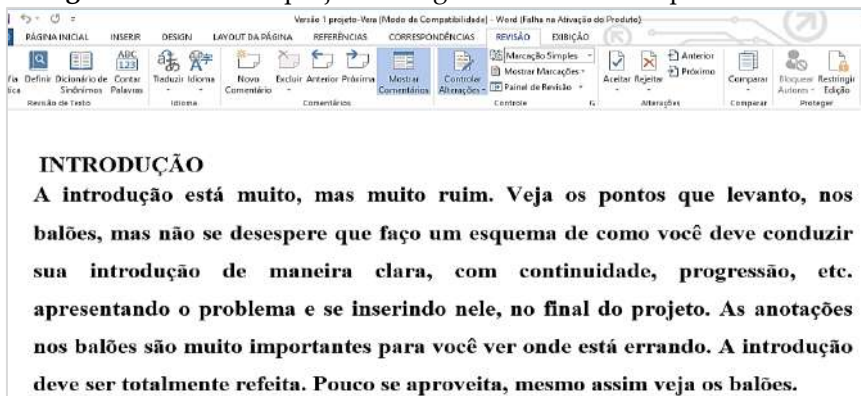
No caso aqui analisado, apresentamos os seguintes recortes: apontamento do orientador na análise do projeto com o qual o mestrando ingressou no programa; mensagem de *e-mail* do mestrando ao orientador; comentário com mensagem do

orientador no interior de um capítulo teórico; comentário com mensagem do revisor na versão da dissertação para qualificação; e comentário com mensagem do revisor na versão da dissertação para defesa pública. Observamos, assim, que no contexto dessa produção a relação com o outro, a interação se faz presente demonstrando o caráter dialógico não apenas do gênero em si, mas da língua, como salienta Bakhtin (2011).

Reafirmamos, com base nos autores, que a figura autoral não se confunde com sujeito empírico, com a pessoa que escreve, uma vez que não tivemos a necessidade de entrevistar o mestrando, conhecer suas crenças, história de vida pessoal ou acadêmica, não fizemos entrevista, muito menos procuramos detalhes sobre seus interlocutores, mas trata-se de uma “figura do discurso”, social, dialógica, responsável pela administração de vozes no interior de sua produção (Bakhtin, 2014, p. 103).

Assim sendo, na Imagem 1, seguinte, apresentamos um comentário do orientador no interior do projeto com o qual o mestrando ingressou no programa, em que destaca a pouca qualidade da introdução, pedindo que seja refeita, além disso informa que há informações importantes sobre “onde está errando”, a fim de que siga os direcionamentos propostos.

Imagem 1: Análise do projeto de ingresso no mestrado pelo orientador

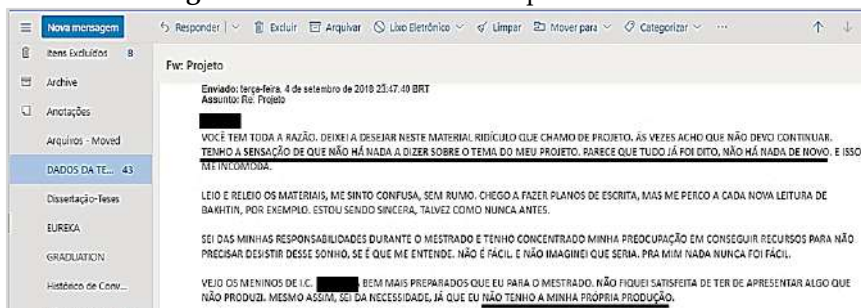


Fonte: Dados da pesquisa.

Do trecho anterior, verificamos inicialmente a importância do outro para o estabelecimento do horizonte da produção, uma vez que o orientador, como uma figura direcionadora para que o mestrando adquira conhecimento e construa sua pesquisa, tem papel fundamental nesse processo, baseado em alteridade e interação, o que reverbera na construção também do sentido, atuando sobre o conteúdo do texto (Bakhtin, 2011; Barros, 1997).

A respeito do projeto, expomos, na Imagem 2, a seguir, um desabafo do mestrando sobre seu texto, que classifica como “material ridículo que chamo de projeto”, conforme a primeira linha do corpo da mensagem. Mas o que chama nossa atenção são os trechos grifados, quais sejam: “[...] tenho a sensação de que não há nada a dizer sobre o tema do meu projeto, parece que tudo já foi dito, não há nada de novo [...] não tenho a minha própria produção [...]”.

Imagem 2: E-mail do mestrando para o orientador



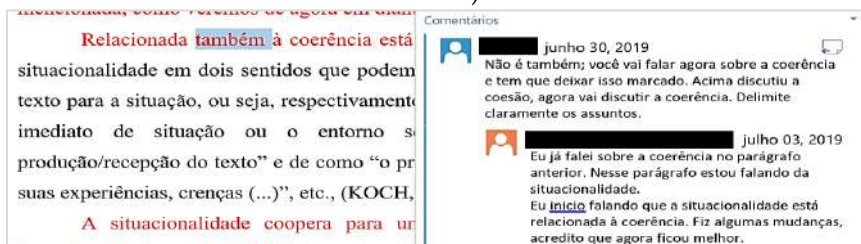
Fonte: Dados da pesquisa.

Parece-nos, aqui, que para o mestrando há a necessidade de produzir algo totalmente novo, a fim de ser considerado autor do texto, a fim de que “tenha sua própria produção”. Segundo Bakhtin (2011), exceto Adão, nenhum de nós é o primeiro a nomear algo, mas, quando enunciamos, reatualizamos já ditos que fazem parte de uma corrente de outros discursos, os quais se tornam únicos no momento de sua enunciação, irrepetíveis. Porém, supomos aí uma concepção de autoria, ainda que não tenha consciência disso, como

aquele que se torna responsável por seu dizer e administrador de vozes sociais (Bakhtin, 2017, 2018).

Na Imagem 3, a seguir, referente à construção de um capítulo teórico, passados alguns meses de curso, observamos o apontamento do orientador, pedindo que “[...] Delimite claramente os assuntos”, seguido da resposta do autor, que, ao final de seu comentário, destaca: “[...] Fiz algumas mudanças, acredito que agora ficou melhor”.

Imagem 3: interação orientador-mestrando (construção de capítulo teórico)



Fonte: Dados da pesquisa.

Primeiramente, chamamos atenção ao fato de que o mestrando, conforme parece-nos, já demonstra maior autonomia e segurança, conforme sua resposta; a interação com o outro, neste caso o orientador, continua representando aspecto importante para o estabelecimento do horizonte discursivo da produção; pela utilização da citação direta, verifica-se a presença de outras vozes, sendo, a nosso ver, orquestradas no interior do gênero (Bakhtin, 2011, 2014).

No percurso de sua produção, já na versão para qualificação, como ilustra a Imagem 4, adiante, observamos que a interação se amplia. Agora, além do orientador, há o contato com o revisor. Este chama atenção ao fato de que o autor faz menção a uma citação direta longa, porém apresenta duas datas, o que corresponde a duas obras distintas, questionando se “a citação foi retirada igualmente de duas obras diferentes?”, o que parece incomum, sendo “Melhor indicar apenas um ano ou outro”.

Imagem 4: interação revisor-mestrando (versão para qualificação)



Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente, verificamos o caráter polifônico do gênero, por meio do uso de citações, ao dialogar com as contribuições de outros autores, no desenvolvimento do conteúdo temático, uma vez que, como já dissemos, o dialogismo é constitutivo da linguagem e importante para a construção de sentido. As orientações da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) dispõem sobre o estilo de formatação de trabalhos acadêmicos, e o revisor, por sua vez, mostra-se atento a isto, indicando ao autor como proceder.

A Imagem 5, a seguir, apresenta um questionamento do revisor ao autor na versão para defesa, especificamente na seção das análises, produzida após a qualificação, a respeito de uma questão gramatical, a fim de que o autor refletisse sobre o modo como interpretou a questão em análise no texto, ou seja, afirma que há um problema no plural de um verbo (“ajudarem” que deveria ser “ajudaram”), o que para o revisor trata-se de “modo de conjugação”, em lugar do “futuro do subjuntivo” (ajudarem) deveria ser registrado o “pretérito perfeito do indicativo” (ajudaram), no contexto da produção de estudantes do ensino médio.

Imagem 5: interação revisor-mestrando

inadequado, semanticamente estabelece sentido no seu emprego neste trecho 4. Já a forma do verbo em “ajudarem”, está inadequadamente flexionada, visto que o sujeito deste verbo é “redes sociais” e, como vemos, está com a flexão de número no plural. Assim, para que a concordância verbal ocorra de maneira correta, o verbo deve ser flexionado conforme o sujeito que o determina, neste caso, a flexionada seria “ajudaram”. Vemos que, no plano gramaticalmente, os escreventes cometeram desvio.

Comentários

abril 14, 2020

Não sei se a questão é a flexão do plural, mas o modo de conjugação: “ajudarem” expressa o futuro subjuntivo, quando deveriam registrar o pretérito perfeito do indicativo “ajudaram”, pois ajudarem e ajudaram encontra-se no plural. Vejamos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora o autor tenha captado a essência do desvio, cometeu um equívoco somente em relação à classificação terminológica do ponto de vista gramatical. Na interação com o revisor, pôde refletir sobre a questão, revendo-a. Importa mencionar que, ao comparar o texto com a versão ajustada em seguida, as questões apontadas pelo revisor, bem como do orientador e outros interlocutores, eram acatadas conforme a pertinência da contribuição.

Dessa forma, com base em nossa pré-análise dos dados, visto que se encontravam em processo de organização, pois a coleta e organização ainda não tinham se findado até então, observamos que, ao longo das versões, conforme avançam as produções, ocorre uma diminuição na quantidade de comentários inseridos pelo orientador, embora o orientando passe a escrever textos mais extensos. Supomos, com essa observação, que o autor, em seu processo de constituição, tem na interação com o outro um aspecto decisivo para sua constituição como tal, mas não de forma passiva, e sim recíproca, ativa, especialmente porque a comunicação é dialógica (Bakhtin, 2011).

Considerações finais

Em razão do caráter dialógico da linguagem verbal humana, todos os textos que produzimos, sejam orais ou escritos, estão endereçados ao outro, sendo um ato responsivo ativo. No âmbito acadêmico, alguns gêneros discursivos reclamam uma interação

mais ampla, mais explícita, caso da dissertação aqui analisada, com base em uma perspectiva bakhtiniana.

Nosso objetivo com este artigo foi discutir sobre a autoria no contexto de produção desse gênero sob o aspecto sociointeracionista, com ênfase para a relação com o outro – a interação. Para tanto, apresentamos, de forma sintética, o percurso da autoria em nossa história, com destaque para as principais discussões realizadas por relevantes autores sobre a temática.

Em nossas análises, apresentamos trechos de dissertação de mestrado que dão conta de pequenos lances do processo de produção do texto e que, também, permitem galgar alguns passos da constituição autoral, considerada uma figura sociodiscursiva capaz de orquestrar as diversas vozes que compõem seu discurso, mantendo-se, entretanto, afastada, conforme pressupostos de Bakhtin.

Com base nos dados, pudemos observar um encontro inicial com o outro, na figura do orientador, atuando sobre o conteúdo da produção; em seguida, o desabafo do mestrando a respeito de não ter sua própria produção, além de não representar algo novo; adiante, com o passar do tempo, começa a demonstrar maior autonomia e segurança, na forma como responde ao orientador; posteriormente, interage com o revisor, já na versão para qualificação, que intervém sobre o estilo de formatação do texto; por fim, o profissional revisor, quanto à versão para defesa, alerta-lhe sobre a forma como interpreta uma questão gramatical, equivocadamente, a fim de contribuir com sua produção.

Portanto, baseando-nos em uma pré-análise dos dados, constatamos uma redução na quantidade de intervenções dos interlocutores no texto, diante da extensão dos textos produzidos (as peças, capítulos). Supomos, com isso, que a interação seja um aspecto fundamental, quicá uma exigência, para a constituição do então mestrando em autor, em um processo ativo, justamente pelo fato de, como afirma Bakhtin, a linguagem ser dialógica.

Referências

AZIZE, R. L. A falácia do antiintencionalismo. **Cognitio: Revista de Filosofia**, [S.l.], n. 2, p. 18-27, jan. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cognitiofilosofia/article/view/13479>.

Acesso em: 07 abr. 2020.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética**. A teoria do romance. Tradução: Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP; Ed. Hucitec, 2014. p. 71-210.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 27-35.

BARTHES, R. A morte do autor. *In*: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984. p. 49-53.

BEARDSLEY, M. C.; WIMSATT, W. K. A falácia intencional. *In*: LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**. v. 2. 3. ed. Seleção, introdução e revisão técnica: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 639-656.

CAVALHEIRO, J.; GUERREIRO, A. Propriedade e colaboração autoral: de uma perspectiva histórica à era digital. **Revista de Letras Norte@mentos**, Estudos Linguísticos, Sinop, v. 9, n. 19, p.

233-245, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/2186/182>
2. Acesso em: 17 fev. 2020.

CHARTIER, R. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. Tradução: Luzmara Curcino; Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

COEN, K. O. New Criticism nos Estados Unidos. Tradução: Ângela Carneiro; Revisão Fernando Augusto da Rocha Rodrigues. *In*: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. v. 2. 3. ed. Seleção, introdução e revisão técnica: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 549-583.

COMPAGNON, A. O autor. *In*: COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 47-96.

FISCHER, S. R. A arte que fala. *In*: FISCHER, S. R. **História da Escrita**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 33-62.

FOUCAULT, M. **O que é um Autor?** Coleção Passagens, Vega, Lisboa: Passagens, 2002.

HIGOUNET, Ch. A escrita, expressão gráfica da linguagem. *In*: HIGOUNET, Ch. **História concisa da escrita**. 10. ed. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 9-28.

HOBINSON, A. A escrita e seu surgimento. *In*: HOBINSON, A. **Escrita**: uma breve introdução. Tradução: Camila Werner. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016. p. 9-25.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

LIMA, L. C. Estruturalismo e crítica literária. *In*: LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**. v. 2. 3. ed. Seleção, introdução e revisão técnica: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 777-815.

MARCHEZAN, R. C. A noção de autor na obra de M. Bakhtin e a partir dela. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 186-204, set./dez. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação linguística; 2)

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALLES, C. A. **Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística** / Cecilia Almeida Salles. 3. ed. revista. São Paulo: EDUC, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum; Tradução: Antonio Chelini, Jose Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

STEMPEL, W.-D. Sobre a teoria formalista da linguagem poética. *In*: LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**. v. 1. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. p. 387-435.

A METALINGUÍSTICA BAKHTINIANA COMO PROCEDIMENTO PARA LEITURA DIALÓGICA LITERÁRIA

José Ricardo Carvalho

Introdução

Podemos dizer que a leitura é um acontecimento discursivo em que se participa de um diálogo com muitas vozes, as quais se entrecruzam para produzir sentido no campo da existência. Nesse sentido, a leitura literária é uma atividade de linguagem que envolve a capacidade de reelaborar uma criação estética vinculada ao mundo da vida. Por meio dessa atividade o leitor pode expandir a compreensão das relações sócio-afetiva-axiológica-cognitivas, pois: a) aciona o domínio da imaginação de mundos hipoteticamente possíveis e utópicos; b) evoca a elaboração de fantasias que dizem respeito a conflitos interiores do indivíduo em conjunção com suas relações sociais; c) amplia o repertório cultural a partir da exposição das formas simbólicas representadas nos textos; d) promove a apreciação da linguagem no plano estético-cognitivo em direção ao sensível, ao ético, ao emotivo e ao racional; e) promove o reconhecimento de embates de vozes que defendem pontos de vista nas relações dialógicas, respondendo de forma ético-estética-axiológica. Nesse sentido, a leitura envolve um processo de compreensão ativa.

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não minha abstração. (Bakhtin, 2010[1920-1924], p. 66).

Bakhtin (2023 [1920-1924], p.161), afirma que o “homem na arte é o homem integral”. Ele observa que na vida cotidiana, as pessoas geralmente reagem a situações, pessoas ou objetos de maneira fragmentada, formulando impressões e generalizações pela via do saber racional e pragmático. Essas percepções fragmentadas não capturam o "todo" de um indivíduo, pois geralmente o interesse está sobre as ações afetadas diretamente pela vida prática. Já em uma elaboração estética, a abordagem do autor na relação com a personagem evoca o contato entre consciências que assumem pontos de vistas distintos diante dos atos ético-emotivo-volitivos. A consciência do autor-criador não se restringe à mente da personagem, mas se estende para abranger o mundo que a circunda. Isso implica considerar as influências sociais, históricas e culturais que moldam a experiência da personagem e, conseqüentemente, afetam a forma como a consciência do autor é expressa na obra. Desta forma, o autor não apenas relata as ações individuais da personagem, mas as interpreta e dialoga como os discursos, crenças e interações. Cada encontro entre as vozes sociais e agentes de linguagem é visto como parte de um sistema maior de ideias e valores na busca de compreensão dos atos éticos-discursivos ligados ao contexto estilístico, histórico, social, cultural e vivencial.

Na visão de Bakhtin (1998 [1923-1924]), a análise estética da literatura adquire uma dimensão dialógica ao reconhecer a intersecção de perspectivas axiológicas e ideológicas na interação entre diferentes consciências em um texto. Ele argumenta que a criação artístico-literária, em sua essência, é um diálogo entre autor-pessoa, autor-criador, narrador, personagens, vozes sociais e leitor, situado no tecido da experiência humana cotidiana. Segundo essa abordagem, a experiência estética não é apenas uma questão de forma, conteúdo e linguagem, mas um campo fértil para o confronto de valores e ideias divergentes. Sendo assim, neste trabalho, destacamos a proposta da disciplina metalinguística pautada por Bakhtin (1997[1963]) a fim de refletir sobre o seu processo de transposição didática com foco na leitura dialógica

literária, tratada por Carvalho (2023). Tal pesquisa está vinculada ao projeto de pós-doutorado *O domínio das capacidades de linguagem para formação do leitor crítico-responsivo*, sob a supervisão da Professora Doutora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC). Ao fundamentarmos no dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin, evidenciamos a relevância das relações dialógicas na construção de significados e na interação entre os agentes/indivíduos envolvidos na leitura literária. Essa abordagem permite explorar as construções discursivas das vozes do autor-pessoa, autor-criador, narrador, personagens, vozes sociais e leitor que permeiam uma criação estética.

No contexto de análise dos textos artístico-literários, são exploradas questões filosóficas, linguísticas, estilísticas, ideológicas, axiológicas configuradas no plano das relações dialógicas entre os agentes produtores de discurso no plano interno e externo ao texto. Nesta abordagem, a percepção do discurso artístico-literário envolve a adesão de princípios e categorias de análises convergentes para o processo de interlocução dos agentes em um universo ético-axiológico-discursivo. Os temas abordados estão vinculados à compreensão dos enunciados emitidos por cada agente no processo de interação verbal, considerando os já ditos em contato com a memória social, cultural, histórica e vivencial dos interlocutores na ordem do acontecimento. Sendo assim, em toda atividade de leitura os indivíduos atualizam e ressignificam as relações dialógicas em confluência com o cenário do acontecimento discursivo.

O discurso verbal é como um “cenário” de um dado evento. Um entendimento viável da significação global do discurso deve reproduzir este evento de relação mútua entre os falantes; deve, por assim dizer, “representá-lo” de novo, com a pessoa que quer compreender assumindo o papel do ouvinte. Mas para representar esse papel, ela precisa compreender distintamente também as posições dos outros dois participantes (VOLOSHINOV, 1976 [1926], p.14).

De acordo com Voloshinov (1976[1926]), o discurso verbal é como o “cenário” de um acontecimento, em que a produção de

sentido dos enunciados proferidos pelos diferentes agentes exige a reconstituição desse cenário. O leitor, ao mergulhar na leitura, não é meramente um receptor de mensagens, mas um participante ativo dentro da cena discursiva. Esse papel exige que o leitor "encene" ou recrie o evento de comunicação, engajando-se em um diálogo imaginário com o autor, as personagens e as vozes sociais. Essa "representação" do discurso não é apenas uma reprodução mecânica dos fatos apresentados pelo autor, mas uma atuação criativa que envolve a interpretação e a negociação de sentidos. O leitor, ao assumir o papel de ouvinte, deve também entender as posições dos outros participantes do discurso, incluindo não apenas a do autor, mas também a dos personagens, das vozes sociais, do público implícito e dos leitores potenciais. Isso implica uma compreensão da dinâmica intersubjetiva, mediadas pelas relações sociais, culturais e históricas conforme descrevem Volóchinov (2017 [1929]; 2019 [2026]), Bakhtin (1998 [1923-1924]).

Neste artigo, procuramos explorar as categorias inspiradoras da compreensão das relações dialógicas desenvolvidas por Bakhtin com foco no processo de transposição didática da leitura dialógica literária proposta por Carvalho (2021, 2023). A transposição didática, nesse contexto, envolve a apropriação de categorias como a polifonia, o heterodiscurso (plurilinguismo, pluriestilística, plurivocalidade) e relações dialógicas, observando o comportamento da bivocalidade no plano discursivo. Esses elementos-chave são delineadores da compreensão estética-discursiva e indicadores de pistas para o processo de formação do leitor do texto literário. Como isso, visamos contribuir com o alicerce teórico-metodológico do planejamento de percursos didáticos de leitura literária para que o educando tenha a possibilidade de atuar como co-construtor estético de uma elaboração artístico-literária e compartilhe suas leituras.

A compreensão das relações dialógicas e a presença de vozes no discurso literário

De acordo com Grillo (2022), a teoria de Bakhtin sobre a polifonia em Dostoiévski coloca a autoconsciência dos personagens como elemento central, responsável pela perpétua abertura e inacabamento do mundo narrativo. Para Bakhtin, a inserção da autoconsciência na composição estética promove uma dinâmica interseção entre o interno e o externo, o psicológico e o ideológico. Esta interação revela um universo onde nada é definitivo ou resolvido, sendo caracterizado pela constante evolução e transformação das visões na compreensão das relações dialógicas. A partir desse princípio de autoconsciência emerge a ideia de liberdade e autonomia dos personagens, que, seguindo a interpretação de Berdiáiev sobre Dostoiévski, lutam contra o determinismo das teorias positivistas do século XIX que buscam generalizar as atitudes humanas e estabelecer verdades absolutas controladas pela razão. A liberdade traz consigo a responsabilidade, pois cada agente se posiciona e faz escolhas singulares diante dos conflitos ético-axiológicos. Em Bakhtin, essa liberdade é vista na interação entre o autor e as personagens, mediada pela palavra da autoconsciência.

Por esse caminho, os romances de Dostoiévski destacam a autoconsciência como um elemento central na criação de personagens. Essa autoconsciência é dinâmica e inacabada, refletindo uma constante evolução interna e uma resistência à conclusão final ou à resolução definitiva dos fatos. A liberdade, decorrente da responsabilidade e da autonomia dos atos, sempre mobilizada pela consciência na relação dialógica com o posicionamento de vida alheio. Tal configuração é central para a compreensão da narrativa de Dostoiévski.

Esse dom especial de Dostoiévski para ouvir e compreender todas as vozes, de uma só vez e simultaneamente (dom igual só pode ser encontrado em Dante), permitiu-lhe criar o romance polifônico. A complexidade objetiva, o caráter contraditório e a plurivocalidade da época de Dostoiévski, a situação

de *raznotchinetz* e de andarilho social, o envolvimento mais profundamente biográfico e interior na vida objetiva e multiplanar, e, por fim, o dom de ver o mundo nas categorias da interação e da coexistência, tudo isso formou o solo no qual cresceu o romance polifônico de Dostoiévski. Assim, o mundo de Dostoiévski é formado por uma coexistência organizada artisticamente e a interação da diversidade de espíritos, e não de etapas da formação de um único espírito (Bakhtin, 2022 [1929], p.97).

Podemos observar a presença da polifonia quando os personagens podem exibir sua autoconsciência na narrativa no lugar do narrador onisciente. Bakhtin analisa a forma de composição estética de Gogol (1842) em contraste com Dostoiévski (1846). No conto "O Capote", Nikolai Gogol prioriza a crítica social e o uso da ironia, trazendo um personagem para representar a população mais pobre da Rússia czarista. A narrativa relata a vida cotidiana de um copista, destacando a natureza mecânica de seu trabalho, que demanda a reprodução exata de documentos sem espaço para criatividade ou expressão individual. Akaki, em particular, é retratado como um indivíduo extremamente passivo, quase alheio à sua própria miséria, cuja voz é subsumida pela do narrador, criando uma distância que impede o leitor de acessar diretamente seus pensamentos ou sentimentos.

O elemento central do conto é a luta de Akaki para comprar um novo capote que lhe dê dignidade e reconhecimento em um mundo que o ignora. A necessidade de um capote, mais do que uma questão de proteção contra o frio rigoroso de São Petersburgo, torna-se uma questão de sobrevivência social e emocional para Akaki. A dificuldade em adquirir o capote, especialmente diante dos sacrifícios que ele precisa fazer para alcançar esse objetivo, ilustra as duras realidades enfrentadas pelos membros mais vulneráveis daquela sociedade. O protagonista não tem consciência de sua condição e o narrador fala por ele em um tom irônico. O narrador detalha a vida cotidiana de Akaki Akakievitch sem mergulhar em sua interioridade. Esta escolha estilística não apenas centraliza a voz narrativa, mas também restringe o ponto de vista e a complexidade do personagem. Gogol enfatiza sua marginalização e o ambiente

hostil em que o herói vive. Essa representação serve como uma crítica social, destacando as falhas e as crueldades de um sistema que ignora aqueles que vivem a sua margem. Embora haja uma excelente discussão sociológica da vida de um funcionário público na Rússia, o leitor recebe uma visão limitada do interior de Akaki, conhecendo-o mais sobre o tipo social do que a figura humana em si, tornando-se, assim, um ser objetificado.

Já na novela epistolar "Gente Pobre", Dostoiévski (1846) apresenta a história de um funcionário público muito pobre chamado Makar Diévuchkin e uma moça órfã chamada Varvara Alekseyevna Dobroselova que trocam confidências por meio de cartas. Makar, apesar de ser um "ser invisível" na sociedade, emerge como uma figura dotada de intensa vida interior que reflete sobre sua existência na vida cotidiana. A polêmica velada é um elemento distintivo nesta novela, visto que temos um homem que dá presentes para uma moça mais jovem, mesmo sem ter condições. A relação entre Varvara e Makar é permeada por insinuações e mensagens subtendidas, que atuam como um pano de fundo da complexidade das relações humanas. Varvara, ao receber os presentes de Makar, oscila entre a compaixão e a necessidade de estabelecer limites, tentando delicadamente manejar as expectativas de Makar sem causar-lhe dor. Esta dinâmica revela uma comunicação repleta de não-ditos, em que o que é deixado implícito carrega tanto peso quanto as palavras expressas. Diévuchkin enfrenta o conflito de seu amor não correspondido por Varvara e a necessidade de manter sua autoestima em face de suas adversidades econômicas. Utilizando-se da bivocalidade de orientação única, pela técnica *ischerzählung* (narração em primeira pessoa do personagem), Dostoiévski enriquece a trama ao criar uma camada de complexidade e profundidade psicológica, no qual os personagens se engajam em um debate interno repleto de dúvidas e de questionamentos.

De acordo com Moroe (2023), a prosa de Dostoiévski caracteriza-se pela sua natureza intrinsecamente dialógica, permitindo que as vozes de seus personagens transcendem

narrativas singulares ou perspectivas isoladas. Nas interações de cada diálogo e monólogo é possível observar a autenticidade da experiência de cada personagem. Os discursos são entrelaçados com alusões e insinuações que aguardam resposta, refletindo a preocupação constante dos personagens com a percepção alheia. Essa capacidade do personagem expressar sua autoconsciência, posicionando-se como sujeito ativo, no lugar do narrador onisciente, é um testemunho da polifonia bakhtiniana que não objetifica o personagem.

Em seu universo literário, Dostoiévski confere a seus personagens uma autenticidade sem precedentes, dotando-os de uma consciência e autoconsciência que os torna arquitetos de suas próprias histórias de vida. Esta caracterização alinha-se perfeitamente à concepção de Bakhtin sobre a singularidade e a liberdade essenciais do ser, pois cada personagem de Dostoiévski carrega uma voz distintiva e uma perspectiva única que desafiam a consciência de um narrador distante.

Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais *são*, em realidade, *não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante*. Por esse motivo, o discurso do herói não se esgota, em hipótese alguma nas características habituais e funções do enredo e da pragmática, assim como não se constitui na expressão da posição propriamente ideológica do autor (como em Byron, por exemplo). A consciência do herói é dada como a outra, a consciência do *outro* mas ao mesmo tempo não se objetifica, não se fecha, não se torna mero objeto da consciência do autor. Neste sentido, a imagem do herói em Dostoiévski não é a imagem objetivada comum do herói no romance tradicional. (Bezerra, 2011, p. XVIII- XIX, grifo do próprio autor).

Podemos perceber no romance polifônico de Dostoiévski a presença de diálogos internos do personagem consigo mesmo e com a visão alheia manifestada em sua cabeça. Por meio desses “monólogos dialógicos”, Dostoiévski coloca em cena conflitos psicológicos e dilemas éticos e axiológicos por meio da auto-enunciação do herói. Diante dessa solução estética inovadora no século XIX, pode-se observar contradições internas e dilemas

morais e os processos de tomada de decisão dos personagens representados. Essa forma composicional polifônica dá acesso direto a pensamentos mais íntimos, vulnerabilidades, esperanças e medos dos heróis em cena. Essa formulação estética tem o potencial de fomentar a empatia, encorajando os leitores a se colocarem no lugar dos personagens, entendendo suas motivações e, por extensão se projetarem nas situações romanceadas. Por meio da aproximação dos monólogos interiorizados, os leitores são incentivados a adotar uma postura mais compreensiva e menos julgadora em relação às falhas e dilemas humanos.

O processo de auto-enunciação nos romances de Dostoiévski é uma característica central de sua técnica narrativa, pois permite ao personagem revelar sua psique humana e como se enxerga nas relações dialógicas com o outro. Por meio da auto-enunciação os personagens expressam consciência, ideologias e visões de mundo, frequentemente manifestada em um diálogo interno que em cena aberta não seria dito. A presença da auto-enunciação também se encontra de forma criativa nos comentários e réplicas realizadas em diálogos com outros personagens ou quando o herói ocupa a posição de narrador de sua própria história, como é o caso de Makar Diévuchkin quando conta sua história por meio de cartas enviadas a Varvara Alekseyevna Dobroselova. Este processo não é apenas uma ferramenta para o desenvolvimento dos personagens, mas também um meio pelo qual Dostoiévski explora temas filosóficos, éticos e sociais.

Bakhtin observa que "Gente Pobre", a obra inaugural de Dostoiévski, representa um marco significativo na literatura russa, posicionando-se como um avanço notável em direção ao diálogo e à polifonia que viriam a caracterizar suas obras posteriores. Embora introduza elementos inovadores, como a intensa antecipação do discurso do outro e uma sensibilidade aguda para com o destinatário por meio da forma epistolar, a obra ainda retém traços monológicos em sua estrutura narrativa. O discurso de Makar Diévuchkin, por exemplo, embora rico em introspecção e reflexão sobre a reação do interlocutor, é apresentado como uma

enunciação monológica do herói, sem a presença de um narrador que faça a mediação das várias vozes dentro do texto. Essa característica ilustra a transição estilística de Dostoiévski, na qual "Gente Pobre" se destaca não apenas como um reflexo das tensões sociais de sua época, como também como um laboratório para as experimentações dialógicas de seu estilo literário subsequente, equilibrando entre a inovação e a permanência de certos aspectos tradicionais do discurso narrativo.

Na obra de Dostoiévski, especialmente em "Gente Pobre", a internalização do discurso alheio desempenha um papel crucial na formação da autoconsciência dos personagens, exemplificada por Makar Diévuchkin. Sua percepção de si e do mundo é profundamente influenciada pela maneira como ele acredita ser visto pelos outros, refletindo uma conexão orgânica entre o discurso social externo e a autoexpressão interna. Diévuchkin, ao antecipar as reações e julgamentos dos outros, engaja-se em uma polêmica velada, um diálogo interno marcado por tentativas de afirmar sua identidade e valor em resposta a essas percepções externas.

Makar Diévuchkin revela-se através de um complexo jogo de antecipação e resposta às críticas e aos estereótipos sociais, moldados pela sua condição de pobreza e de marginalização. Imaginando-se alvo de julgamentos que o consideram inferior, digno de pena ou de desprezo, ele se empenha numa luta interna, expressa nas cartas a Varvara, em que defende sua dignidade e valor. Este processo é caracterizado por um debate interno e indireto, no qual Diévuchkin não confronta diretamente as percepções sociais, mas busca, através de justificações e de reflexões, reafirmar sua autoestima e identidade, configurando assim uma polêmica velada que permeia toda a narrativa. Esse processo não apenas molda seu estilo e tom de discurso, mas também revela a natureza dinâmica da autoconsciência, que é construída e reconstruída em um diálogo constante com o discurso do outro. A obra de Dostoiévski, portanto, destaca a complexidade da experiência humana, em que a autoimagem é um produto tanto da introspecção quanto do diálogo com o mundo social.

Destacamos que essa abordagem de análise contrasta com a visão mais tradicional de aceitação do autor como voz autoritária dentro do texto. Em vez disso, Bakhtin observa a relação entre autor e personagem em posição de isonomia, tendo os heróis como centros de valor, com a capacidade de manifestar seus posicionamentos éticos e axiológicos em pé de igualdade com a voz do autor. Isso não significa que o autor desapareça ou se torne irrelevante; pelo contrário, o autor assume o papel crucial de criar um espaço onde essas vozes possam existir e interagir. As personagens, portanto, não são meras extensões da voz ou da ideologia do autor. Elas são entidades com suas próprias consciências e contextos, e suas vozes refletem uma gama de experiências e crenças sociais. O autor, ao criar personagens complexas e multifacetadas, está engajado em um processo de exploração e representação da diversidade do discurso na existência da vida.

Para Bakhtin, as ligações estilísticas cruciais não se situam no arranjo das palavras dentro de uma única enunciação ou discurso, mas nas relações dinâmicas e altamente carregadas entre enunciações distintas. Cada voz, dentro da obra de Dostoiévski, é um centro autônomo de discurso e significação, desafiando qualquer tentativa de ser subsumida sob uma única visão de mundo ou autoridade narrativa. Isso reflete um deslocamento radical da narrativa monológica tradicional, no qual o autor ou narrador detém controle absoluto sobre o discurso, para uma forma de narrativa polifônica, em que múltiplas vozes coexistem em um embate de consciências.

Como base nos estudos de Bakhtin, Maciel (2014) observa que a polifonia não resulta de mera coleção de vozes distintas, mas uma organização complexa em que microdiálogos, diálogos individuais e o grande diálogo se interconectam através de relações dialógicas. O que caracterizaria a polifonia seria a maneira como temas e ideias transitam entre uma diversidade de vozes, cada uma contribuindo com sua perspectiva única, sem que nenhuma seja suprimida ou dominada pela autoridade do autor. Neste contexto, a polifonia é caracterizada pela capacidade de sustentar um diálogo contínuo e

inconclusivo, sem resolução definitiva. Em diálogos polifônicos, o debate ideológico não termina com uma síntese ou resolução, mantendo-se todas as vozes em constante interação. Por esse caminho, as vozes dentro do texto não são harmonizadas em uma unidade; em vez disso, continuam a apresentar visões e ideias conflitantes. Essa formulação polifônica representaria uma inovação na forma romanesca que se realizaria de forma plena apenas nos últimos romances de Dostoiévski, visto que os primeiros ainda apresentam traços monológicos.

Por essa perspectiva, a concepção polifônica destaca modos de coexistência de múltiplas vozes em um texto literário, permitindo a autonomia e a individualidade de cada voz em diálogos entre si sem ser subsumida por uma voz autoritária, unificadora e monológica. Embora Bakhtin (1997 [1963]) tenha identificado a polifonia como uma propriedade específica das obras de Dostoiévski, acreditamos que é possível perceber graus de polifonia em diversas criações artísticas literárias. Esta observação abre novas possibilidades de análise literária em uma abordagem discursiva, permitindo-nos identificar formas estéticas que de algum modo manifestam o discurso dialógico e polifônico.

Na implementação de uma proposta teórico-metodológica de leitura dialógica, no processo de transposição didática, adaptamos os princípios da perspectiva polifônica a fim de nos ajuda a estabelecer um olhar crítico sobre o modo como as vozes são representadas em direção a uma compreensão polifônica ou a objetificação dos temas e referentes abordados em um texto. Nesta abordagem, julgamos um fator importante a observação de perspectivas e pontos de vistas nos diálogos internos e externos entre autor, narrador personagens, narradores e leitor. A própria abordagem de comparação de graus de polifonia em obras literárias ou mesmo a percepção de momentos polifônicos em textos artístico-literários pode ser algo bastante produtivo para a análise estética e reflexiva do leitor em formação.

Para fomentar a leitura crítica e reflexiva de âmbito ético-axiológico, considerando a transposição didática dos princípios da

perspectiva polifônica, pode-se desenvolver as seguintes capacidades leitoras:

1-Identificar diferentes vozes, perspectivas e pontos de vista presentes no texto, incluindo a do autor, narrador e personagens.

2-Analisar como os personagens que representam centros de valor interagem entre si, criando um espaço para o diálogo interno e externo.

3-Avaliar a dinâmica das relações dialógicas dentro do texto, entendendo como o microdiálogo, o diálogo e o grande diálogo se articulam em direção aos princípios da polifonia.

4-Examinar as técnicas narrativas utilizadas pelo autor para representar o inacabamento ou a objetificação dos personagens.

5-Explorar temas polêmicos ou conflitos éticos-axiológicos apresentados através das vozes e perspectivas no texto.

6-Questionar as implicações éticas e valores subjacentes nas escolhas e ações dos personagens, bem como nas posições narrativas.

7-Comparar a abordagem de temas e personagens em diferentes textos para identificar variações na representação de vozes e perspectivas.

8-Reconhecer procedimentos de compreensão polifônica, evitando a objetificação ou simplificação dos temas abordados.

9-Interpretar a complexidade dos personagens e suas motivações, considerando as múltiplas facetas da experiência humana presentes nas relações dialógicas nos planos dos diálogos externos e internos.

10-Reconhecer pontos de inconclusibilidade nos diálogos e como essa abertura influencia a interpretação do leitor.

11-Refletir sobre a maneira como o texto desafia concepções unívocas e promove uma visão mais pluralista e aberta do mundo.

12-Construir argumentos críticos baseados na análise das interações dialógicas e dos conflitos ético-axiológicos presentes na narrativa.

13-Identificar zonas de inacabamento e ambiguidade na obra, discutindo como as escolhas estilísticas afetam a interpretação do leitor e a percepção dos personagens.

14-Refletir sobre a forma como os personagens percebem e reagem às suas condições de vida, evidenciando a consciência de sua própria marginalização ou desafios.

15-Investigar como os conflitos internos e as lutas dos personagens contra as adversidades são articulados através de sua autoenunciação, destacando a tensão entre o desejo individual e as limitações impostas pelo contexto.

Tipologia discursiva que nos aproxima da análise metalinguística

Mikhail Bakhtin, em sua análise seminal realizada nos anos de 1923, redefiniu o entendimento da criação e apreciação artístico-literária ao introduzir o conceito de dialogismo, tornando-se fundamental para a teoria literária moderna. Apesar da ênfase na abordagem sociológica, devido às exigências do seu tempo, o autor busca uma compreensão mais complexa da obra literária. Nesta primeira versão, defende uma abordagem de estudo literário dialógica, destacando os embates entre diferentes consciências ideológicas e posicionamentos valorativos das vozes, bem como enfatiza análise de conflitos representados na criação literária que refletem e refratam o contexto sociocultural mais amplo em que a obra é produzida e recebida. Segundo Bakhtin, a arte não se manifesta no vácuo; ao contrário, ela é profundamente enraizada nas dinâmicas da vida cotidiana, sendo um reflexo direto das tensões e dos diálogos que permeiam a sociedade. Os personagens de uma obra não são simplesmente criações isoladas do autor; eles são entidades dialógicas que carregam em si as marcas de seus criadores, dos contextos históricos e das expectativas dos leitores. Esta interação entre o texto e seu contexto evidencia a capacidade da literatura de agir como um campo de batalha ideológico, onde

diferentes visões de mundo e valores são negociadas e redefinidas no curso da interação.

A obra de Mikhail Bakhtin, "Problemas da obra de Dostoiévski", publicada inicialmente em 1929, e sua posterior revisão e expansão em "Problemas da poética de Dostoiévski" em 1963, exemplificam um desenvolvimento significativo no pensamento teórico de Bakhtin, especialmente em sua abordagem da análise literária. Essa transição não apenas reflete uma maturação nas ideias de Bakhtin, mas também uma adaptação às mudanças no cenário acadêmico e cultural.

Observamos que acréscimos e supressões realizados entre as edições de 1929 e 1963 não são meramente editoriais; eles representam uma reformulação teórica fundamental. Esta evolução teórica permite a Bakhtin aprimorar sua análise da obra de Dostoiévski, destacando a complexidade das vozes narrativas e a interação entre os personagens como um campo de batalha ideológico. A edição de 1963, assim, traz novas análises que clarificam as relações dialógicas e fortalecem a compreensão da literatura como um espaço de interação viva entre diferentes vozes e perspectivas. Além disso, a proposta de uma abordagem discursiva consolidada na edição de 1963 reflete a ambição de Bakhtin em estabelecer um novo paradigma para a teoria literária, em que se reconheça a multiplicidade e a heterogeneidade do discurso literário. As "observações metodológicas prévias" introduzidas nessa edição estruturam a análise bakhtiniana e ainda servem de base para uma visão mais dinâmica da linguagem nos moldes discursivos.

No livro "Problemas da Poética de Dostoiévski", Bakhtin (1997 [1963]) discute a natureza das relações dialógicas na linguagem, propondo a existência de uma disciplina que trate da prosa literária chamada por ele de metalinguística. Essa disciplina teria como foco central os diversos tipos de relações dialógicas responsáveis pela construção de sentido dos enunciados em um evento comunicativo. Segundo Bakhtin, as relações dialógicas estão

amparadas nos fenômenos linguísticos, estilísticos e extralinguísticos, inseridos em situações concretas de interação.

Bakhtin formulou, nos textos de sua última fase, uma disciplina de estudo da linguagem, a metalinguística, que tem por objeto as relações dialógicas e a palavra bivocal. Essas relações são de natureza axiológico-semântica, ocorrem entre enunciados e também no interior de um mesmo enunciado. [...] Apesar de a proposição de uma ciência dialógica da linguagem ter suas origens nos estudos de obras literárias, o projeto da metalinguística contempla um conjunto de fenômenos que não se restringem aos enunciados da esfera literária (Grillo, 2006, p. 121).

Bakhtin (1997[1963]) observa que a linguística e a estilística tradicional, ao estudar a "linguagem" concentram-se em seus aspectos mais abstratos no plano das relações lógicas, não enxergando as interações entre as vozes na construção semântica dos enunciados, sendo assim, não alcançam o discurso em sua forma plena. Ao focar primariamente no referente e na informação, essa abordagem reduz o texto literário a um mero transmissor de informação sem possibilidade de questionamento. A visão unidirecional da linguagem, característica da linguística tradicional, pressupõe uma relação linear entre o emissor, a mensagem e o receptor, no qual o significado é transmitido de forma clara e objetiva do autor ao leitor ou ouvinte. Essa abordagem pressupõe que a linguagem opera predominantemente como um veículo para a transmissão de informações, relegando a interação e a influência mútua dos participantes da comunicação a um papel secundário.

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do "discurso dialógico" e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda como fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o "discurso dialógico", a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística (Bakhtin, 1997 [1963], p. 209).

Para Bakhtin (1997[1963]), o estudo da metalinguística transcende os limites da linguística tradicional, abordando aspectos do discurso que ultrapassam os estudos linguísticos convencionais. A disciplina metalinguística, portanto, se enraíza no entendimento de que a obra literária é um espaço de encontro e de diálogo entre diversas vozes, em que o autor não é um criador isolado, mas um participante ativo de um diálogo maior. Bakhtin ao destacar a "voz" como uma unidade fundamental da comunicação, esclarece que cada indivíduo possui uma voz, determinada por sua visão de mundo, perspectivas e valores. Cada voz se entrelaça ou se confronta com uma série de discursos, produzindo uma multiplicidade de posicionamentos axiológicos.

Bakhtin argumenta que as relações situadas no campo do discurso são de natureza dialógica, portanto, toda prosa literária deveria ser estudada pela disciplina metalinguística, pois esta adota uma perspectiva discursiva dialógica. Dessa forma, é possível perceber que as análises da linguística e da estilística tradicional só disponibilizam recursos teórico-metodológicos para analisar o discurso monológico. Apresentamos aqui a diferença de discurso dialógico e monológico, no quadro organizado neste trabalho.

Quadro 1: caracterização do discurso dialógico e discurso monológico

Aspectos	Discurso Dialógico	Discurso Monológico
Definição	Fenômeno discursivo que reconhece e incorpora a multiplicidade de vozes, perspectivas e posicionamentos axiológicos (de valores) presentes na comunicação e na interação humana, sendo influenciado pelo contexto social, cultural e histórico. "Palavra Objetificada ou	Fenômeno discursivo que busca explicar a realidade a partir da análise de um referente ou tema sem interferência de posicionamentos axiológicos de outros agentes. O sentido é pré-determinado pela tradição do saber e o contexto imediato. "Palavra Direta e Intencional".

	Representada". "Palavra bivocal".	
Relações entre as Vozes	As vozes interagem, contradizem, complementam ou dialogam em um processo dialógico, voltado para a compreensão polifônica.	Caracteriza-se por uma única voz, sustentada por princípios da lógica causal, com foco na coerência e estrutura argumentativa clara e linear.
Interação com Outros Discursos	Aberto a e engajado com outros discursos; inclui referências, alusões e respostas a outros textos e vozes.	Geralmente fechado a influências externas, focado na expressão direta do seu próprio conteúdo.
Polifonia	Apresenta graus de polifonia em que múltiplas vozes coexistem com orientação de sentido variada.	Monofônico, caracterizado pela presença de uma única voz que determina a significação do referente.
Exemplos	Diálogos, paródias, estilizações, e textos que apresentam uma mistura de estilos ou imitam outros discursos.	Narrativas com uma voz autoritária e clara, como ensaios expositivos, relatórios técnicos, ou textos que seguem um estilo uniforme e unidirecional.
Abordagem do Autor	O autor apresenta diferentes perspectivas e permite que consciências coexistam e interajam, sem impor uma única visão dominante.	O autor impõe sua própria voz ou perspectiva, controlando a interpretação dos temas abordados.
Recepção pelo Leitor	Encoraja múltiplas interpretações e envolve o leitor em um processo ativo de construção de significado.	Geralmente conduz a uma interpretação mais direta e unívoca, com menor espaço para interpretações variadas.

Tipos de Texto	Romances polifônicos de Dostoiévski, textos literários com complexidade narrativa, peças teatrais com interações dinâmicas entre personagens.	Textos com uma perspectiva clara e direta, como discursos políticos, monólogos, ou obras com uma forte voz autoral unificada.
Representação de Personagens	Personagens são tratados como vozes independentes, cada uma com sua própria perspectiva e estilo.	Personagens tendem a servir como veículos para a voz ou perspectiva do autor, com menor autonomia e complexidade.
Estilo de composição	Caracterizado por uma variedade de estilos e formas, refletindo a diversidade de vozes e centro de valores.	Geralmente segue um estilo univocal, refletindo homogeneidade de linguagem em coerência com a voz dominante.
Objetivos e Funções	Explora a complexidade da experiência humana, apresenta múltiplos pontos de vista e estimula o posicionamento ético-discursivo.	Comunica informações ou argumentos de maneira clara e direta, com o objetivo de informar, persuadir ou apresentar uma visão específica.

Fonte: Autoria própria.

De acordo com Bakhtin (2022 [1929]), as relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas, uma vez que o foco de compreensão não se dirige somente às informações sobre o referente do qual se fala, mas também sobre a maneira como se fala e o tipo de relação existente entre os interlocutores no âmbito axiológico e ideológico. Nesse contexto, a "Palavra Objetificada ou Representada" e o "Discurso Bivocal" emergem como conceitos centrais para entender a complexidade da interação discursiva em textos literários.

A palavra objetificada reflete o processo pelo qual o discurso do personagem ganha autonomia dentro da obra, permitindo ao autor explorar e representar uma multiplicidade de experiências

humanas através das vozes de seus personagens. Essa representação não é meramente descritiva, mas carregada de intenções, de valores e de julgamentos, tanto do personagem quanto do autor, configurando-se como um espaço rico para o diálogo e a reflexão.

No conto "Amor", de Clarice Lispector, essa técnica é empregada ao narrar a experiência transformadora da personagem Ana, que, ao observar um cego no bonde, confronta-se com uma realidade interna até então ignorada. Através desse episódio, Lispector não apenas dá voz a Ana, mas utiliza sua percepção alterada para mergulhar em temas profundos como a percepção da realidade, a rotina e o despertar para a vida. A maneira como Ana interpreta o mundo ao seu redor e as revelações que dela emanam são apresentadas com uma intensidade que só pode ser alcançada por meio da palavra representada, destacando a habilidade de Lispector em criar momentos de profunda introspecção e conexão.

A relação entre Lispector e o processo de objetificação ou representação é intrínseca ao seu método de criação estética. Ao objetificar a palavra de Ana, Lispector não está apenas criando um personagem com profundidade emocional e psicológica; ela está, de fato, engajando-se num diálogo com o leitor e com o mundo exterior, utilizando Ana como um meio para explorar e questionar a essência da existência. Esse fenômeno reflete uma característica central da obra de Lispector: a capacidade de transcender o individual e tocar no universal através da experiência singular de seus personagens.

No contexto de "Amor", o processo de objetificação da palavra de Ana serve como um catalisador para que Lispector examine as facetas mais íntimas da alma humana, transformando uma observação cotidiana em uma poderosa reflexão sobre a vida e suas inúmeras camadas. A interação entre a perspectiva autoral e a experiência de Ana ilustra como a técnica da palavra objetificada ou representada pode enriquecer a narrativa, oferecendo ao leitor uma experiência literária que é tanto íntima quanto expansiva, pessoal e, ao mesmo tempo, profundamente universal. A

objetificação da palavra do personagem frequentemente envolve referências, alusões ou paródias de outros textos, estabelecendo relações dialógicas com o universo literário mais amplo. Essas relações intertextuais ampliam o contexto de interpretação, conectando a obra a uma rede de discursos culturais e literários. Bakhtin alerta que:

A elaboração estilística da palavra objetificada, isto é, da palavra do personagem é subordinada em uma instância superior e última às tarefas estilísticas do contexto autoral, do qual ela é um elemento objetificado. Disso surge uma série de problemas estilísticos ligados à introdução e à inclusão orgânica do discurso direto do personagem no contexto autoral. A instância semântica última e por consequência também a instância estilística última são apresentadas no discurso autoral direto (Bakhtin, 2022 [1929], p. 161).

Seguindo a linha do discurso dialógico, encontramos o discurso bivocal, que por sua vez, ilustra a coexistência de duas orientações em uma mesma palavra ou enunciado — existe uma orientação voltada para o referente e outra para o diálogo com outros discursos. Esse fenômeno enriquece o texto, pois introduz uma camada adicional de significado, na qual a palavra carrega simultaneamente a visão de mundo do personagem e a intenção crítica ou exploratória do autor. Juntos, esses conceitos sublinham a riqueza da linguagem literária, que vai além da simples comunicação de ideias para envolver o leitor em uma rede complexa de relações dialógicas, desafiando-o a perceber não apenas o que é dito, mas como e por que algo é expresso de determinada maneira

Dostoievski demonstra que a palavra bivocal engloba a estilização, a paródia, o *skaz* e o diálogo. Estes fenômenos artístico-discursivos, embora distintos em suas funções e manifestações, compartilham um elemento crucial: a orientação dupla da palavra. A orientação dupla significa que a palavra não serve apenas como um meio de referenciar ou descrever o objeto do discurso (sua função objetual ou referencial), mas também dialogar com outros discursos ou palavras pré-existentes no âmbito cultural, literário ou

social (sua função intertextual ou dialógica). Essa caracterização implica uma complexidade semântica, pois a palavra carrega camadas adicionais de significado e intenção que remetem tanto ao seu contexto imediato quanto a contextos discursivos mais amplos.

Na metodologia de análise do discurso bivocal adotada por Mikhail Bakhtin, a metalinguística desempenha um papel fundamental, pois permite uma investigação aprofundada das relações entre o falante, o objeto do discurso e o interlocutor. Esta abordagem não se limita apenas a identificar o que é dito, mas também a compreensão das intenções do uso da palavra alheia na interação verbal. Sendo assim, a análise metalinguística do discurso bivocal foca na maneira como o objeto do discurso é apresentado e representado pelos agentes autor, narrador e personagem. Isso implica uma atenção especial à seleção de palavras, de construções sintáticas e de dispositivos estilísticos que o agente utiliza para construir sua visão do objeto e interagir com as vozes. Esse processo não é neutro; pelo contrário, é carregado de intenções, valores e perspectivas do falante diante do ouvinte. Assim, a metalinguística permite desvendar as camadas subjacentes de significado e as escolhas linguísticas que refletem a relação complexa do falante com o objeto de seu discurso e seus interlocutores.

Por esse caminho, cada enunciado é moldado não apenas pela intenção de comunicar algo sobre o objeto, mas também para antecipar possíveis reações, respostas e interpretações do interlocutor. Assim, o discurso bivocal é caracterizado por uma tentativa de engajamento ativo e uma negociação do discurso autoral com outras vozes. Um enunciado bivocal carrega simultaneamente a intenção do personagem que fala e a intenção refratada do autor.

A metodologia metalinguística aplicada ao discurso bivocal destaca a preocupação com a heterodiscursividade inerente à comunicação humana, concebendo o discurso como um espaço de encontro de vozes. A análise do discurso bivocal, sob uma lente metalinguística, busca desvendar como essas vozes coexistem,

interagem e muitas vezes entram em conflito dentro do mesmo enunciado, ampliando assim a compreensão do discurso como um fenômeno de batalha de ideias, valores e perspectivas em constante negociação no fluxo da interação. Diante disso, Bakhtin (2023 [1929]) critica a estilística tradicional por se concentrar predominantemente na análise formal e estrutural da linguagem dentro de um contexto monológico, eliminando a rica complexidade do discurso prosaico. Essas limitações surgem particularmente em relação à orientação dupla da palavra no discurso, que simultaneamente se dirige ao seu objeto de referência ao mesmo tempo em que se engaja ao discurso alheio.

Nesse contexto, a estilística tradicional reduz os temas dos textos à *palavra objetificada* ou *representada*, especialmente àquelas vinculadas ao discurso direto dos personagens que não captam a visão global dialógica. Para Bakhtin, estilística tradicional subestima a complexidade dialógica entre os interlocutores em uma criação estética, na qual as palavras e os discursos não apenas interagem com o contexto imediato, mas também dialogam com uma ampla rede de outros textos e tradições discursivas, contribuindo para a construção de camadas adicionais de sentidos do texto literário. Ademais, a estilística tradicional não oferece ferramentas suficientes para a classificação e combinação de diferentes tipos de palavras de acordo com a sua orientação discursiva.

Bakhtin (2023 [1929]); 1997 [1963]) discute os tipos de organização prosaica, destacando o modo de funcionamento discursivo da *estilização*, *paródia*, *skaz* e *diálogo*. Esses fenômenos discursivos, apesar de suas diferenças, compartilham um traço comum: a presença de uma *orientação dupla da palavra* dirigida a um referente ao mesmo tempo em que se vinculam ao discurso alheio para assumir um posicionamento discursivo de adesão ou de confronto. Bakhtin ressalta que essa *orientação dupla da palavra* exige uma nova abordagem transcendente à análise estilística e lexicológica tradicional limitada ao contexto monológico dos enunciados. A percepção de diferentes modalidades bivocais nas relações dialógicas e a organização de sua classificação abre novos

caminhos para a compreensão do discurso prosaico, destacando a complexidade da orientação discursiva e estilística.

Bakhtin (2015 [1930-1936]) identifica cinco tipos básicos de unidades composicional-estilísticas que apontam para a compreensão da bivocalidade: a narração direta do autor, a estilização de formas de narração oral cotidiana (*skaz*), a estilização de formas de narração semiliterária cotidiana como cartas e diários, formas de discurso literário extra-artístico do autor, e os discursos estilisticamente individualizados dos personagens. Essa diversidade de estilos e vozes, segundo Bakhtin, não apenas coexiste dentro do romance, mas se funde num sistema literário que transcende e unifica as variedades individuais. Este processo de integração revela a singularidade do gênero romanesco, que reside na sua capacidade de orquestrar essas várias vozes em um conjunto coeso, sem eliminar suas particularidades. Bakhtin destaca, assim, a natureza intrinsecamente dialógica e heterogênea do romance, um espaço em que diferentes discursos, estilos e perspectivas se entrelaçam para criar uma obra literária. Aqui, sintetizamos a proposta de tipos de composição estilística bivocal.

Quadro 2: Formas de composição-estilísticas bivocais

Tipo de Unidade Estilística	Características	Função no Romance	Bivocalidade
Narração direta do autor da obra literária (em todas as suas multiformes variedades);	Variedades multiformes da expressão direta do autor, incluindo comentários, descrições e narrações.	Estabelecer a voz do autor, guiando o leitor através do universo narrativo e oferecendo perspectivas e julgamentos, orientando a interpretação do leitor,	A bivocalidade manifesta-se pela capacidade do autor de incorporar e refletir sobre as perspectivas dos personagens, entrelaçando

			sua voz autoral com as vozes internas da narrativa.
Estilização de narração oral do cotidiano (<i>skaz</i>)	Transposição literária das expressões cotidianas, captando a essência da oralidade e as idiosincrasias das falas de distintos segmentos da sociedade.	Enriquecer a narrativa com autenticidade e variedade linguística, aproximando a obra a falares que assumem uma identidade de grupo.	A bivocalidade no <i>skaz</i> emerge da interação entre a voz estilizada do narrador e as vozes autênticas dos personagens representados, criando um diálogo entre o estilo narrativo e a linguagem cotidiana.
Estilização de narração semiliterária cotidiana (cartas, diários etc.)	Simulação de textos escritos em contextos cotidianos, tais como cartas e diários, trazendo uma sensação de intimidade e pessoalidade.	Adicionar camadas de profundidade psicológica e realismo, através da exploração de formas de expressão pessoais e íntimas.	Através das cartas e diários, a bivocalidade se revela na interseção da voz íntima do personagem com a presença implícita do receptor dessas mensagens, refletindo um diálogo interno e externo.
Diferentes formas de discurso literário, extra-	Inclusão de discursos com temáticas	Expandir os horizontes temáticos do romance,	A bivocalidade se apresenta na fusão entre o discurso

-artístico, do autor (juízos morais, filosóficos, científicos, declamações retóricas, descrições etnográficas, informações protocolares etc.);	morais, filosóficas, científicas, entre outras, que transcendem a arte literária pura.	integrando reflexões e conhecimentos extraliterários ao tecido narrativo.	artístico do autor e os discursos extraliterários, promovendo um diálogo entre o universo ficcional e o conhecimento real e teórico.
Discursos estilísticos individualizados dos heróis	Vozes únicas dos personagens que expressam suas visões de mundo, personalidades e evoluções individuais.	Desenvolver personagens multidimensionais, cujas vozes individuais contribuem para a polifonia e complexidade da obra.	A bivocalidade nestes discursos reflete a capacidade dos personagens de expressar suas próprias perspectivas enquanto dialogam, tanto explicitamente quanto implicitamente, com outras vozes dentro da narrativa, incluindo a do autor.

Fonte: Quadro construído com base em Bakhtin (2023 [1929]; 1997 [1963]; 2015 [1930-1936]).

Em nossa abordagem de leitura dialógica, observamos que tipos de discurso bivocal, com base na teoria bakhtiniana, revelam

uma profunda camada de conteúdos implícitos e tangenciais que emergem não apenas pelo o que é dito, mas fundamentalmente, pelo modo como as vozes se articulam e interagem. A bivocalidade está vinculada a subtextos sustentados pelo discurso do outro, criando um espaço de intersecção de ideias, sentimentos e perspectivas sociais. Ao prestar atenção à articulação dessas vozes, os leitores são convidados a explorar temas, conflitos e dinâmicas de poder que perpassam a narrativa. Assim, o discurso bivocal atua como um convite à percepção das relações dialógicas entre as vozes e os discursos.

A percepção da “palavra direta e intencional”, “da palavra objetificada” e “da bivocalidade” em um texto literário pode enriquecer significativamente a experiência de leitura, oferecendo camadas adicionais de compreensão crítica sobre as relações dialógicas promovidas pelo discurso autoral. Ao reconhecer e explorar a presença de múltiplas vozes e perspectivas dentro de uma obra, os leitores podem desvendar a complexidade das relações entre personagens, autor e sociedade. Essa abordagem não apenas revela a riqueza dialógica do texto, mas também permite uma imersão nas temáticas e nas estruturas narrativas, destacando o entrelaçamento de diferentes discursos e a maneira como eles refletem e contestam realidades sociais e culturais.

Ainda no processo de transposição didática, listamos alguns objetivos que direcionam o trabalho de leitura dialógica, tendo como princípios a base teórico-metodológica da metalinguística que investiga as relações dialógicas a fim explorar as capacidades de leitura dialógica:

1-Discutir a abordagem dos autores na construção de seus textos, analisando como as escolhas estéticas direcionam para o discurso dialógico e monológico, influenciando na apresentação dos temas e na estrutura narrativa.

2-Refletir sobre os objetivos e funções dos discursos dialógicos e monológicos, considerando como cada um contribui para a exploração de questões éticas, filosóficas e existenciais dentro da literatura.

3-Explorar a representação de personagens em segmentos textuais dialógicos e monológicos, examinando como a complexidade e a autonomia dos personagens são construídas por meio de diferentes abordagens discursivas.

4-Examinar a narração direta do autor para identificar como sua voz orienta e molda a interpretação do leitor dentro do universo narrativo.

5-Analisar momentos de estilização de narração oral do cotidiano (skaz) para compreender como a oralidade e as peculiaridades linguísticas contribuem para a autenticidade narrativa.

6- Investigar o uso de narração semiliterária cotidiana, como cartas e diários, para explorar a profundidade psicológica e a intimidade dos personagens.

7- Avaliar como discursos extraliterários são integrados à narrativa para expandir os horizontes temáticos e enriquecer o tecido narrativo.

8-Explorar a manifestação da bivocalidade na narração direta do autor, observando a interação entre a voz autoral e as vozes dos personagens.

9- Examinar a bivocalidade no *skaz* para analisar o diálogo criado entre o estilo narrativo e a linguagem cotidiana dos personagens.

10- Avaliar a presença da bivocalidade a partir da incorporação de cartas e diários, observando como a voz íntima do personagem dialoga com o receptor implícito e com o leitor.

11- Analisar a fusão de discursos artísticos e extraliterários para discernir como o autor promove um diálogo entre o ficcional e o real.

12- Investigar como a bivocalidade nos discursos individualizados dos personagens reflete suas perspectivas únicas e dialoga com outras vozes na narrativa.

13-Discutir o impacto da variedade linguística no *skaz* na representação de diferentes segmentos sociais.

14-Analisar a função metalinguística dos discursos extraliterários para entender como eles influenciam a compreensão temática e ideológica do leitor.

15- Examinar as estratégias utilizadas pelos autores para desenvolver uma narrativa polifônica, destacando a interação entre diferentes estilos composicionais e formas de discurso.

Considerações finais

Ao longo desta discussão, abordamos a complexidade dos discursos literários, destacando o contraste entre as abordagens dialógicas e monológicas, a bivocalidade, e o papel da "Palavra Objetificada ou Representada" para a compreensão discursiva da criação artístico-literária. Essencial para este exame foi a abordagem da metalinguística proposta por Bakhtin, ao focar na dinâmica das relações dialógicas presentes na prosa literária. Ao investigar os diferentes modos de expressão e as múltiplas vozes que coexistem dentro de um texto, a metalinguística revela como a literatura serve como um espaço de encontro, diálogo e até conflito entre diversas perspectivas e valores.

Este trabalho sublinha a importância de se abordar a leitura literária por meio de uma perspectiva metalinguística, em que se valorize a polifonia e as relações dialógicas como elementos orientadores da leitura em uma abordagem discursiva. A análise metalinguística permite aos leitores e educadores apreciar a complexidade das obras literárias, reconhecendo nelas não apenas a expressão de uma única voz autoral, mas um tecido de interações discursivas mobilizadas pelas vozes que compõem as relações dialógicas. Assim, o discurso literário se revela como um campo fértil para o questionamento e a reflexão, estimulando o leitor a engajar-se ativamente a participar do diálogo de maneira responsável e responsiva.

A exploração de temas como a polêmica aberta e velada, e desdobramentos do heterodiscurso não foram aqui abordados, pois a proposta de análise metalinguística é bastante vasta.

Todavia, julgamos que os elementos aqui abordados são essenciais para a elaboração de percursos didáticos de leitura que buscam uma "leitura dialógica", propondo, assim, uma abordagem discursiva. Assim, a metalinguística não apenas enriquece a análise literária, mas também fundamenta práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a complexidade da linguagem e da comunicação humana em seu aspecto ético-axiológico.

Referências

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **A teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930-1936]. p. 79-122.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010 [1920-1924].

BAKHTIN, M. **Problemas da obra de Dostoiévski**. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório e posfácio de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2023 [1929].

BAKHTIN, M. Uma proposta de compreensão ético-discursiva na leitura do texto literário. *In*: AMORIM, Ivonete Barreto de; CASTRO, Selma Daltro Barros de; GONZÁLEZ, C. Máryuri Garcia (org.). **Educação, políticas públicas e desenvolvimento social: contextos interdisciplinares**. Curitiba: Editorial Casa, 2023. p. 162-177.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1963].

BEZERRA, P. Introdução. *In*: BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski** Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p.V-XXII.

CARVALHO, J. R. Capacidades de linguagem específicas para o domínio da leitura sob a abordagem do ISD. *In*: CARVALHO, J. R. *et al. Agir de linguagem na escola e na universidade*. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 74-100.

GRILLO, S. V. C. A metalinguística: por uma ciência dialógica da linguagem. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 24, p. 121-128, 2006.

MACIEL, L. V. C. **Relações dialógicas em narrativas**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MÉROE, G. Análise de *Gente Pobre* (1846) de Fiódor M. Dostoiévski. *Revista Acadêmica Online*. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/products/analise-literaria-do-romance-gente-pobre-de-fiodor-m-dostoevski-1846/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Discurso na vida e discurso na arte**. *Discourse in life and discourse in art*. New York: Academic Press, [1926], 1976. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (mimeo).

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

**DESCORTINANDO ASPECTOS
LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS DA
LÍNGUA PORTUGUESA E
FORMAÇÃO DE PROFESSOR**



A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: UM DESAFIO PARA ALUNOS E PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Edivanildo Flauberte Correia de Afonso

Introdução

Ao tentar levar os alunos a dominarem a norma padrão da língua, a instituição escolar se depara com a grande dificuldade de saber qual o tratamento que deve ser dado às variedades linguísticas presentes em sala de aula, já dominadas por eles. É inegável que um dos objetivos do ensino de língua portuguesa é oferecer aos alunos o acesso à norma padrão (Travaglia, 2000), no entanto, é preciso se questionar a forma como a escola conduz o aluno nessa aprendizagem, observando se o professor concebe a língua como um conjunto de recursos expressivos, não fechado e em constante transformação; e se ele prima pelo respeito à diversidade, uma vez que as variedades que os alunos trazem à escola, próprias do grupo social ao qual pertencem, são tão complexas quanto a padrão, objeto de ensino da escola.

Nesse sentido, apresenta-se neste artigo os resultados de uma pesquisa de cunho etnográfico, empreendida em sala de aula, com vistas a analisar o tratamento que a variação linguística recebe em aulas de Língua Portuguesa em uma das etapas da Educação Básica (0 último ciclo do Ensino Fundamental), em uma escola pública, tanto do ponto de vista do professor quanto dos alunos. Assim, observa-se, entre outros aspectos, se o professor, em sua prática pedagógica toma a variação linguística enquanto uma realidade da língua e, por conseguinte, desenvolve um trabalho que tenha por finalidade ampliar a competência comunicativa dos alunos. Além disso, pretende-se analisar e discutir os valores sociais que são

atribuídos às variedades utilizadas em sala de aula, bem como a noção de erro, adequação e preconceito linguísticos.

Contribuições da Sociolinguística para a educação em língua materna

Um dos objetivos da Sociolinguística, desde o seu surgimento nos anos de 1960, tem sido oferecer contribuições para o ensino de língua, sobretudo o ensino direcionado aos falantes de línguas ou variedades minoritárias. Em um primeiro momento, o que a Sociolinguística propunha à educação era a adoção de uma alfabetização bidialetal, na qual os alunos se alfabetizariam em seu dialeto e, posteriormente, aprenderiam a variedade padrão da língua. No entanto, essa proposta não conseguiu alcançar o êxito almejado, passando assim a ser alvo de crítica tanto interna quanto externa. É no bojo dessas discussões que a Sociolinguística se depara com a necessidade de modificar o foco da sua atenção para uma **pedagogia culturalmente sensível**, que tem como objetivo “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (Bortoni-Ricardo, 2006, p.128).

Diante dos questionamentos acerca das contribuições que a Sociolinguística pode oferecer ao ensino de língua, Bortoni-Ricardo (2006) propõe uma reflexão acerca dos princípios que fundamentam a aplicação da Sociolinguística em sala de aula:

1 - *“Considerar que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes (...), mas sim em seus estilos formais, monitorados”* (p.130).

2 - O segundo princípio *“relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis”* (p.131). O professor deve estar consciente de que existem algumas regras que, mesmo diferindo das prescrições gramaticais, não sofrem avaliação negativa por parte da sociedade por estarem também presentes na variedade de prestígio, as chamadas regras variáveis graduais.

3 - O terceiro *“refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social”* (p.131). Segundo esse princípio, é de fundamental importância o conhecimento de que os fatores que mais influenciam na variação, no Brasil, estão ligados às diferenças entre classes sociais e à dicotomia rural X urbano.

4 - *“Os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula”*. (p.132).

5 - *“A descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula”* (p.132). Isso quer dizer que, ao analisar a variação em um processo interacional, é pertinente dar-se atenção aos valores relacionados ao seu uso por parte dos falantes.

6 - O sexto princípio *“refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete”* (p.133). Baseando-se nesse princípio, faz-se necessário que o professor esteja a par das pesquisas que envolvem a variação linguística, a fim de promover uma reflexão consistente que interfira em sua prática.

Uma educação linguística calcada nesses princípios poderá contribuir significativamente para o adequado tratamento da variação em sala de aula, que é justamente um dos objetivos da Sociolinguística Educacional.

Uma vez que um dos principais postulados pela Sociolinguística é o de que a variação é inerente à língua, é necessário que o ensino tenha um olhar cuidadoso sobre esse aspecto, no sentido de evitar uma anulação da linguagem do aluno, simplesmente substituindo-a pela variedade de prestígio. Nessa direção, Mollica (2004, p.13) aponta que *“os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima”*.

Uma educação sociolinguística que vise ser realmente eficaz deve primar, sobretudo, pelo respeito às peculiaridades das variedades linguísticas dos alunos, como uma forma de integrá-lo

ao ambiente escolar e à sociedade como um todo. Além disso, é função da escola, ao ensinar a variedade padrão da língua, partir dos conhecimentos que o aluno já tem, com vistas a ampliar e diversificar sua competência comunicativa (Travaglia, 2000), ao longo de toda a sua formação escolar.

A heterogeneidade do português brasileiro

Uma representação precisa da heterogeneidade linguística do Brasil pode ser alcançada através do modelo proposto por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2009 e 2006), segundo o qual, as variedades da língua se distribuem em três **continua** que se entrecruzam: o *continuum* rural-urbano, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística. Por meio desse modelo, pode-se chegar ao que seria uma caracterização bem abrangente do português brasileiro.

Os três continua, na verdade, são linhas imaginárias ao longo das quais é possível situar os falantes e seu discurso. A função de cada um desses *continua* é assim descrita:

[...] o *continuum* de urbanização destina-se especialmente à análise dos atributos socioecológicos dos falantes. Já o *continuum* de oralidade/letramento destina-se especificamente à análise das práticas sociais em que o indivíduo toma parte. O *continuum* de monitoração estilística volta-se para os processos cognitivos de atenção e planejamento no momento da enunciação (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 52).

Baseando-se nesse modelo de análise e observando suas particularidades, Faraco (2008) propõe uma interessante classificação das variedades do português brasileiro. Às variedades faladas pelas populações tradicionalmente urbanas, o autor designa - valendo-se do conceito proposto por Dino Preti - de *linguagem urbana comum*. Essa seria a língua dos falantes situados na escala de renda de média para alta e que, por causa disso, têm bons níveis de escolaridade e amplo acesso aos bens culturais da cultura escrita. O autor explica que estas variedades estão distribuídas no entrecruzamento do polo urbano com o polo letramento dos *continua* apresentados. Além disso, assim

como as outras variedades, na linguagem urbana comum, segundo o linguista, verificam-se estilos que vão desde os menos até os mais monitorados, no que se refere ao *continuum* de monitoração estilística.

Para as variedades rurais e rurbanas, que apresentam certas particularidades linguísticas, Faraco (2008) adota a mesma denominação de pesquisadores como Mattos e Silva e Lucchesi e as chama de *português popular brasileiro*. Sob esse rótulo estariam, por exemplo, as variedades faladas pelas populações que se urbanizaram há pouco tempo, devido ao grande êxodo rural ocorrido no Brasil recentemente.

A variedade de uso corrente entre falantes com escolaridade superior completa em situações de monitoração estilística é apresentada por Faraco (op. cit.) como a *norma culta*. Tomando como referência os critérios do projeto NURC – Norma Urbana Culta –, o autor destaca que, sob a denominação de norma culta, está a variedade situada na intersecção dos três *continua* nos pontos mais próximos de urbano, letramento e dos estilos mais monitorados.

Além das variedades que se encaixam na classificação acima apresentada, é interessante atentar para aquilo que normalmente é chamado de *língua oficial*. Como aponta Bortoni-Ricardo (2006), é essa a língua descrita na gramática normativa, a língua que se distancia em muitos pontos da realidade linguística oral e literária brasileira. O sistema político, nesse caso, a vê como a única correta em detrimento das outras variedades e, dessa forma, impõe seu emprego em documentos oficiais e formais, além de seu estudo nas escolas.

Desse quadro das variedades linguísticas do português brasileiro, merece aqui destaque a linguagem urbana comum, graças à força centrípeta que ela possui. Nesse sentido, é exatamente ela que baliza o falar culto, visto que dele não se diferencia muito; isso além de exercer forte poder homogeneizante sobre as variedades do português popular.

A noção de erro e o preconceito linguístico

Tradicionalmente, o ensino de língua na escola tem visado à substituição das variedades utilizadas pelos alunos pela norma padrão. Os alunos provenientes das camadas populares, que geralmente não têm acesso frequente a práticas de letramento, são tidos pela escola como detentores de uma linguagem deficiente e “errada”, já que esta não está de acordo com a norma que a escola tem como correta: a padrão, baseada exclusivamente nas prescrições da gramática normativa (Soares, 2002).

Nessa direção, os falantes da língua, sobretudo os de variedades desprestigiadas, tendem a sustentar a ideia de que todas as variedades que não são contempladas pela gramática normativa constituem desvios e incorreções e, portanto, devem ser evitadas. Essa perspectiva traz em si um grande equívoco, sustentado por uma visão anticientífica: “o de que toda atuação verbal deve estar conforme as regras da norma culta. Ou seja, norma culta, sempre, a qualquer hora, em todo lugar, independentemente das condições de realização da atividade” (Antunes, 2007, p. 103).

Quando se direciona o ensino nessa perspectiva, o estudo da língua se centra, majoritariamente, na correção linguística do aluno. Toda a sua produção, oral ou escrita, deverá passar pelo crivo da gramática normativa, que a julgará como “certa” ou “errada”. O resultado disso é a disseminação de diversos preconceitos linguísticos, que acabam por gerar nos usuários da língua um grande complexo de inferioridade e, conseqüentemente, a inibição de sua produção linguística.

Nesse sentido, é válido destacar alguns dos preconceitos linguísticos elencados por Bagno (2004), os quais ainda hoje são sustentados na sociedade, principalmente pelas instituições formadoras de ideologias, como é o caso da escola. Dentre esses preconceitos, quatro merecem uma atenção especial, pelo fato de apresentarem implicações relevantes para o ensino do português como língua materna: (1) – *Português é muito difícil*; (2) – *As pessoas*

sem instrução falam tudo errado; (3) – O certo é falar assim porque se escreve assim; e (4) – É preciso saber gramática para falar e escrever bem.

Romper com esses preconceitos é o primeiro passo para que haja uma grande transformação no ensino de Língua Portuguesa. Segundo Bagno (2004), há alguns atos que podem subverter o preconceito linguístico, tão arraigado na sociedade. O primeiro deles diz respeito ao abandono da prática tradicional de repetição e reprodução da gramática normativa; o segundo é mostrar que a língua não se resume à doutrina gramatical; o terceiro caminha no sentido de mostrar que a ciência da linguagem, assim como as outras, também evolui e o ensino deve, sim, acompanhar essa evolução; por último, o professor deve se valer dos conhecimentos proporcionados pela pesquisa linguística para uma adequação do ensino à realidade da língua.

Metodologia

Valendo-se de princípios e pressupostos da Sociolinguística Educacional, a pesquisa aqui apresentada teve uma abordagem qualitativa, tendo sido realizada em seu ambiente natural, ou seja, na própria sala de aula. Com foco em aulas de Língua Portuguesa do último ciclo do Ensino Fundamental (9º ano), a investigação debruçou-se em como o fenômeno da variação linguística é tratado em sala de aula, sobretudo na relação entre a norma culta e as demais variedades. De modo geral, acompanhar as interações entre professores e alunos, assim como o trabalho desenvolvido em sala de aula, seria a oportunidade de avaliar em que medida a prática pedagógica estaria influenciada ou norteadas pelos referenciais teóricos da Sociolinguística.

A instituição escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola Municipal Rafael Rios da Costa, na cidade de São Domingos, que fica no interior da Bahia, a 234 Km da capital. Essa escolha foi baseada em dois critérios: (1) o fato de os estudantes serem, em sua maioria, oriundos de diferentes comunidades do município, o que implica a coexistência de diversas variedades linguísticas em sala

de aula; (2) o fato de a escola oferecer os anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que teoricamente os estudos acerca da língua e da linguagem já estão em um nível considerável de sistematização.

Quanto à técnica de pesquisa adotada, definiu-se a observação sistemática, não participante, dadas as particularidades da pesquisa etnográfica e educacional. De uma maneira específica, foram observadas 20 (vinte) aulas de Língua Portuguesa, em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, de turnos diferentes (matutino e vespertino), compostas de 25 e 23 alunos, respectivamente. Vale destacar que: (i) em cada turma, foram observadas 10 (dez) aulas; (ii) as turmas possuíam professores diferentes, ambos com graduação em Letras Vernáculas, sendo que um deles possuía especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa.

Análise dos dados

Com vistas à compreensão do tratamento que a variação linguística recebe em sala de aula, tanto pelos alunos quanto pelos professores, a investigação orientou-se por alguns aspectos considerados relevantes, entre os quais merecem destaque: (1) A utilização de formas ou construções linguísticas da variedade culta e de outras variedades pelo professor e pelos alunos; (2) A ocorrência ou não de correção pelo professor na fala do aluno quando este utiliza formas ou construções típicas de variedades populares; (3) A ocorrência ou não de correção entre os alunos quando algum deles utiliza formas ou construções típicas de variedades populares; (4) A demonstração ou não de preconceito por parte do professor em relação às variantes populares ou estigmatizadas quando utilizadas pelos alunos; (5) A postura do professor quando um colega corrige o outro; (6) A concepção de erro linguístico que professor e alunos apresentam.

Quando se analisa os dados, percebe-se inicialmente que os alunos fazem uso constante de construções típicas de variedades

populares. Os professores, no entanto, não fazem, em nenhum momento, uma intervenção deliberada com o objetivo de corrigi-los. É ilustrativo, nesse sentido, um evento de oralidade em que o professor tecia comentários sobre o quadro “Soletando”, do programa “Caldeirão do Huck”, da Rede Globo de Televisão:

(01) ¹

P1 (professor): As palavras que foram colocadas pra menina qui é carioca foram mais fáceis, com exceção de hortifrutigranjero, do qui a minina de Rondônia e a ota de Sergipe. Tanto qui ela acabô errano a palavra extensão. Como é qui escreve ixtensão?

A1 (aluno): E, X, T, E, N, S, A, O.

P1: Ela errô essa e a otra errô (xxx).

A2: Ela errô o que nessa palavra?

P1: Chuta aí, o erro.

A2: O acento.

A3: O x e o s.

P1: O x aqui (apontando para a palavra extensão escrita no quadro) também poderia sê, a depender da pronúncia, um s, e o s (apontando para o s da palavra) poderia sê um ç. Aí teríamos dois erros. Erro considerano na escrita da língua, na oralidade você num vai considerá qui é erro.

Observa-se, nesse caso, uma evidência de que o *professor 1* faz uma distinção entre as modalidades oral e escrita, uma vez que explica para os alunos que erro de escrita não é, necessariamente, um erro de língua. Essa é, sem dúvida, uma postura importante, já que a preocupação em delimitar a noção de erro, relacionando-o, nesse episódio, à ortografia oficial da língua portuguesa, é um grande passo para compreensão da complexidade e a produtividade nos diferentes usos da língua.

Ainda nessa interação, verifica-se o uso de regras variáveis graduais na fala do professor. São construções como *hortifrutigranjero*, *errô*, *acabô* e *minina*, que não passam pelo crivo da correção - nem do próprio professor nem dos alunos - já que se

¹ Na reprodução dos exemplos, as transcrições das falas dos professores e alunos foram feitas tomando-se como referência, na forma, as transcrições presentes em Bortoni-Ricardo (2006, 2009).

fazem presentes inclusive em variedades prestigiadas da língua. Isso se justifica também pela natureza do evento em questão. Sendo um evento de oralidade, não há uma exigência de alto grau de monitoração estilística, o que evidencia que o professor certamente reconhece alguns dos princípios da Sociolinguística Educacional, a exemplo, o do reconhecimento do caráter sociossimbólico das regras variáveis.

Em alguns outros momentos, por outro lado, observou-se que entre os alunos costuma haver uma preocupação em corrigir a fala dos colegas. Numa dada situação, quando o assunto em pauta era o espetáculo circense, mais especificamente as mágicas, pôde-se notar o quanto é forte, entre os alunos, a ideia de que as construções que não estão de acordo com a norma padrão constituem erros e devem, assim, ser evitadas:

(02)

A1: (...) É aquela mágica que corta a muié no mei?

A2: São duas mulé...

A3: São duas mulheres.

Nesse exemplo, nota-se a manifestação de três formas linguísticas variáveis: *muié*, *mulé* e *mulheres*, sendo cada uma delas encaradas de formas diferentes pelos alunos. Principalmente nas duas últimas falas, isso é mais explícito, pois um dos alunos corrige indiretamente o fato linguístico que diz respeito à concordância nominal e à realização fonética da palavra em questão. Nessa situação, é possível depreender que o aluno que corrigiu o outro carrega, de certo modo, uma das ideias relacionadas ao preconceito linguístico apontadas por Bagno (1999) é a dúvida quanto à certeza de falar certo, conforme a escrita. Chega-se a essa conclusão, levando-se em conta o fato de que a forma julgada como “correta” – *mulheres* - está, necessariamente, relacionada à escrita.

Nesse episódio, a escrita se configura como um fator motivador na percepção do uso de uma variedade dialetal diferente, durante a leitura. Em eventos de letramento, como o retratado, regras variáveis descontínuas são ainda mais

perceptíveis e são normalmente alvo de correção; e os seus usuários, por conseguinte, são alvos de preconceito linguístico. É preciso destacar, nesse ponto, que, diante da correção feita pelo aluno, o professor não realizou nenhum tipo de intervenção, não assumindo assim, nesse momento em específico, uma postura própria de uma pedagogia culturalmente sensível às diferenças linguísticas, tal como define Bortoni-Ricardo (2000).

No que diz respeito à concepção de erro assumida pelo professor, em um dos eventos de sala de aula, ficou claro que o professor possui conhecimentos relacionados à variação linguística, o que faz com que ele considere as variedades que diferem da variedade culta apenas como diferentes realizações da língua. Notou-se, em determinadas situações, tais como a ilustrada a seguir, que o professor busca esclarecer para os alunos que o erro é uma questão muito relativa:

(03)

P1: Segundo a língua padrão, o português padrão, o correto não seria estripador. Qual seria, então?

A1: Estrupadô.

P1: Quase! Tem uma coisa aí trocada.

A2: Estuprador.

P1: É isso mesmo.

Essa situação permite notar que o professor não reduz a língua somente à norma padrão, prescrita nas gramáticas normativas. Inicialmente, o fato de ele delimitar a língua padrão como parâmetro para julgar a palavra estripador como padrão ou não-padrão, evidencia a existência de outras variedades. Ao fazer isso, o professor tentou mostrar aos alunos que a palavra *estuprador* não é a única possível na língua, mas a forma própria da norma padrão.

Considerando que o *professor 1* concebe a variação como uma realidade da língua, pode-se depreender que a sua prática pedagógica está, em boa medida, orientada para o caminho de uma educação sociolinguística. Isso é imprescindível para um ensino que contemple a língua em toda a sua riqueza e variedade.

É importante destacar que tanto o *professor 1* quanto o *professor 2* alternam o uso da variedade culta com o de variedades populares, estando a opção entre uma e outra vinculada ao tipo de evento em questão, se de oralidade ou se de letramento. Sendo assim, quando se trata de explicações de conteúdo, de leitura de texto, ou seja, situações de letramento, há o predomínio, na fala dos professores, de construções próprias da variedade culta, como demonstram os seguintes trechos:

(04)

P1: As conjunções servem para estabelecer relações lógicas entre palavras, orações e textos (...).

(05)

P2: As orações coordenadas sindéticas são aquelas introduzidas por uma conjunção coordenativa (...)

Convém ressaltar, neste ponto, que em nenhuma situação nem o *professor 1* nem o *professor 2* demonstraram preconceito em relação às variedades populares utilizadas pelos alunos. O fato de ambos terem entrado em contato com as teorias linguísticas em sua formação acadêmica permite pressupor que eles possuam conhecimento suficiente para não sustentarem velhos preconceitos linguísticos, principalmente o de que existe uma única variedade na língua, a padrão (o que remete à visão monolítica da língua). Assim, a inexistência de preconceito por parte dos professores está certamente relacionada ao reconhecimento do caráter variacionista da língua.

Nesse sentido, os dados analisados revelam que a prática pedagógica dos professores observados, está, em certa medida, em conformidade com o que propõe a Sociolinguística Educacional. Mesmo que ainda não completamente, é notório que, em suas práticas, os professores já levam em conta alguns dos princípios propostos por Bortoni-Ricardo (2005), os quais fundamentam sobretudo uma renovação do ensino de Língua Portuguesa.

Considerações finais

Como já apontado, os alunos da escola onde foram feitas as observações de aulas são realmente provenientes de diferentes comunidades - rurais, rurbanas e urbanas; e, conseqüentemente, utilizam variedades linguísticas diferentes da variedade culta. Com base nisso, levantou-se a hipótese de que haveria uma grande possibilidade de os professores, ao ensinarem a norma padrão, encararem as variedades dos alunos como desvios do padrão linguístico e tentarem, assim, corrigi-las. No entanto, de modo geral, notou-se que os professores não adotaram uma postura de julgamento e preconceito diante das variedades utilizadas pelos alunos; pelo contrário, eles assumiram uma postura de respeito diante da variação linguística presente na sala de aula, o que permite concluir que esses professores começam a direcionar sua prática para uma pedagogia culturalmente sensível, no modo como defende Bortoni-Ricardo (2006).

Considerando que, ao longo de sua formação acadêmica, os professores observados entraram em contato com noções importantes da Linguística e, mais especificamente da Sociolinguística; e que os resultados desse contato já se fazem presentes em seus trabalhos em sala de aula, verifica-se o quanto os conhecimentos proporcionados pela pesquisa linguística podem ser úteis para a prática docente, de modo a contribuir para uma adequação do ensino à realidade da língua.

Assim, é inegável que, quando se tem um aparato teórico sólido, o professor já está em boa medida bem aparelhado para empreender uma verdadeira transformação no ensino de Língua Portuguesa. Ele não apenas pode romper com as práticas tradicionais de repetição e reprodução da gramática normativa, como também pode colaborar fortemente para subverter o preconceito linguístico, ainda muito arraigado na sociedade. O professor tem assim a chance de primar o seu trabalho pelo respeito à diversidade linguística, auxiliando os alunos ao se integrarem de verdade ao ambiente escolar e à sociedade como um todo, uma vez

que ensina não apenas a variedade culta da língua, mas sobretudo colaborando para a ampliação e diversificação da competência comunicativa de cada um dos estudantes.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é e como se faz. 33. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICA ESCOLAR: INVESTIGANDO DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAL E MARANHENSE

Luís Henrique Serra

Introdução

A variação linguística é um dos fatores mais importantes das línguas naturais porque é esse fenômeno que permite à língua adaptar-se às diferentes realidades de uso dos falantes e é o que torna a língua em uma importante forma de comunicação, assim como identifica as diferentes culturas existentes no País e entre os diferentes indivíduos da sociedade. Por outro lado, esse mesmo fenômeno é uma das principais causas de preconceito linguístico existente na sociedade, visto que o padrão linguístico ou a norma culta/curta ainda é uma ideia bastante valorizada na nossa sociedade. Considerando essa realidade, cumpre observar como a escola lida com esse fenômeno e de que modo essa escola trabalha a conscientização para combater o preconceito linguístico, um dos principais efeitos nocivos das ideias do purismo linguístico. A *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017) preconiza que a variação linguística é um aspecto importante da língua e que o respeito por ela e seu conhecimento deve ser trabalho da escola, visto que é na escola que o preconceito nasce e deve ser combatido. Além desses aspectos, é importante entender como a Sociolinguística poderia pensar em um ensino de língua pautado nas discussões sobre a variação linguística no sentido de mudar o quadro do ensino no Brasil e o foco da aula passar a ser outro que não a gramática e a “norma curta”. Nessa direção, não resta dúvida que trazer princípios sociolinguístico por meio de documentos oficiais é um importante passo.

Considerando isso, o presente texto faz uma análise de documentos oficiais do ensino, como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) no sentido de observar até que ponto esses documentos apontam para a discussão sobre a variação linguística e o combate ao preconceito linguístico. A análise do tema da variação linguística nesses documentos serviu para mostrar até que ponto as políticas educacionais nacionais e estaduais colaboram para a compreensão da realidade linguística do Brasil e de que modo a escola deve lidar com esse fenômeno, no sentido de incorporá-lo no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o texto parte do pressuposto de que o ensino de língua portuguesa deve considerar a realidade linguística existente no Brasil e as descobertas e reflexões ocorridas na Linguística como ciência da língua, sobretudo da Linguística Aplicada, da Sociolinguística Educacional, principalmente no aspecto da Pedagogia da Variação Linguística, além de outras áreas do ensino, caso queira uma mudança no quadro do ensino de língua no País. Neste texto, assumimos a ideia de que o respeito pela variação linguística e o combate ao preconceito linguístico devem ocorrer desde as séries iniciais para que se tenha um trabalho consistente e refletido nos costumes da sociedade no futuro. O trabalho, desse modo, analisa trechos da Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Território Maranhense para mostrar como esses documentos orientam um ensino de língua portuguesa voltado para uma pedagogia da variação linguística. A Documento Maranhense será utilizado para observar até que ponto os currículos dos estados estão reverberando as ideias contidas na BNCC.

A Sociolinguística e o ensino de língua materna: alguns pontos

A Linguística, desde sua concepção como ciência da linguagem, reconhece o fenômeno da variação linguística como parte constituinte da Linguagem. Saussure (2006, p.16) comenta que “A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema

estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado.”. Muito embora saibamos que o objeto de estudos de Saussure não fosse esse fenômeno e essa característica da Linguagem, sim situar um objeto invariável, Saussure não refutava a ideia da mudança linguística e, com esse comentário, o genebrino situa a variação linguística como um elemento essencial da linguagem, olhando para o fato de como a língua se modifica com o passar dos anos e séculos. Martinet (1975, p.177), a esse respeito, comenta que “é facto, todavia, que a todo momento a língua está a evoluir. Basta examinar com pormenor o seu funcionamento para nele descobrir os vários processos que poderão torná-la mais tarde dificilmente reconhecível”. Leite (2011) lembra que, em língua portuguesa, o fenômeno da variação linguística é focalizado desde as primeiras descrições da língua e é possível observar nas primeiras gramáticas publicadas.

A Linguística, para além de Saussure, tratou do tema da variação linguística em diversos momentos de sua existência, sobretudo com os estudos dos dialetos e do aspecto social da linguagem, mas foram a Dialectologia e a Sociolinguística que fizeram da variação linguística e o aspecto social decorrente desse fenômeno como objeto de estudos e preocupação. Bagno e Casseb-Galvão (2017, p. 10) sintetizam o objeto e objetivo principal da Sociolinguística quando afirmam que “a mudança linguística é um fenômeno inerente à língua, passível de ser estudado cientificamente”. Bortoni-Ricardo (2014, p. 12), por sua vez, explica que

A Sociolinguística como uma ciência autônoma e interdisciplinar teve início em meados do século XX, embora haja vários linguistas que, muitos antes dos anos de 1960, já desenvolviam em seus trabalhos teorias de natureza claramente sociolinguística, como é o caso de Meillet [1866-1936], Bahktin [1895-1975] e membros do Círculo Linguístico de Praga. Esses são pensadores que levavam em conta o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas linguísticas, ou seja, não dissociavam o material da fala do produtor dessa fala, o falante – pelo contrário, consideravam relevantes examinar as condições em que a fala era produzida.

De um modo geral, a Sociolinguística parte do pressuposto de que nenhuma língua natural é homogênea e invariável, dotada de apenas uma variedade. Para a Sociolinguística, toda língua tem dois aspectos importantes e que a fazem com que as línguas sejam sociais: a sistematicidade e a variação linguística. A unidade é entendida como a característica da língua de ser reconhecida por falantes de diferentes localidades, classes e formas de pensar diferentes, ou seja, a sistematicidade. A variação é a possibilidade de adaptação dos diferentes componentes de uma língua a diferentes contextos culturais e físicos. Coelho *et al.* (2015, p.13, grifos originais) comentam que

A língua é um sistema organizado – tão organizado que seus falantes se comunicam perfeitamente entre si, não importando se um mora no interior de São Paulo e o outro na capital do Rio de Janeiro e o outro na capital do Rio Grande do Sul, se um tem 6 anos de idade e o outro 60, se um tem curso superior e o outro ensino fundamental. Em segundo lugar, podemos concluir que a língua varia, e essa variação decorre de fatores que estão presentes na sociedade – além de fatores que podem ser encontrados dentro da própria língua [...].

Desse modo, fica claro que a variedade linguística, tanto decorrente de fatores próprios da língua quanto por fatores externos a ela concorrem para a mudança linguística. Entender como ocorre e qual o peso de cada fator tem sido um dos principais objetos de estudos da Sociolinguística.

No entanto, os estudos sociolinguísticos também colaboram para muitas reflexões fora dos seus alcances. Para além de diferentes campos de análise da Linguística, outros campos científicos, como a Comunicação Social, a Educação e a Sociologia entre outros bebem das reflexões sociolinguísticas para discutir seus objetos de estudo e os fenômenos pertinentes a eles. A própria Sociolinguística, por outro lado, também recebe contribuição de outros campos para o desenvolvimento de suas discussões sobre a língua. A Educação, por exemplo, é um ponto muito relevante nesse sentido, ao ponto de instaurar, dentro dos domínios da

Sociolinguística, o que ficou conhecido como Sociolinguística Educacional. Bortoni-Ricardo (2014, p. 158) explica que “denominei Sociolinguística Educacional o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas”. Na Sociolinguística Educacional, muitos sociolinguistas têm direcionado suas descobertas para pensar o ensino de língua materna e tem produzido efeito nas políticas de ensino no Brasil.

Conceitos como variedade linguística, certo ou errado e preconceito linguístico são elementos centrais nessas discussões e têm chamado a atenção para muitos aspectos do ensino de língua materna que causam sucessivos fracassos no ensino de português no Brasil. A Sociolinguística Educacional tem trazido uma reflexão que atinge diretamente algumas práticas culturais no ensino de língua materna, como a centralização da gramática, a descontextualização do ensino de língua materna e o domínio de uma norma linguística única e imperiosa sobre toda e qualquer forma linguística existente.

É a partir da contribuição da Sociolinguística que conceitos como variação linguística, adequação linguística/competência sociolinguística e respeito pela cultura e pelo modo de falar das outras pessoas e regiões têm entrado na sala de aula por meio do livro didático e pela formação dos professores nos cursos superiores de Letras e Pedagogia. Na atualidade, documentos curriculares como os PCN de Língua Portuguesa, a BNCC e os documentos estaduais têm inúmeras passagens e diretrizes baseadas na Sociolinguística.

Mais recentemente, Faraco, Zilles e colaboradores (2015) têm contribuído para problematizar a questão da variação linguística em sala de aula, abrindo uma reflexão que ficou conhecida como Pedagogia da Variação Linguística, ou seja, a prática escolar na aula de língua portuguesa e demais linguagens que tenha como fundo princípios variacionistas. Não que a proposição de Faraco e seus colaboradores seja nova, mas instaura um campo ou uma categoria de análise, dentro da Sociolinguística Educacional, que se preocupe

quase que diretamente com o ensino a partir da constatação e contemplação do aspecto da variação linguística. O grupo preconiza pela efetivação e exemplifica muitas das questões basilares da Sociolinguística Educacional. O grupo que propõe a Pedagogia da Variação sugere uma mudança no ensino de língua portuguesa, visto que o modelo escolar não dá conta da diversidade linguística do País. Faraco e Zilles (2015, p. 9) explicam que a Pedagogia da Variação Linguística “Não se trata de desenvolver uma pedagogia que se centre nas formas léxico-gramaticais típicas dessas variedades, mas de uma pedagogia que integre o domínio das variedades ao domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita, fala no espaço público.”. Os autores defendem que a Sociolinguística Educacional deve sair das esteiras das generalizações e ir para uma prática concreta e impactante no ambiente escolar, a fim de uma mudança de mentalidade quanto ao ensino de português no Brasil.

Cyranka (2015, P. 34) explica que “o perfil da escola tradicional não responde mais ao que já somos capazes de saber e produzir. O espaço escolar não pode mais continuar demarcado, com fronteiras determinadas e fixas. Novos modelos se anunciam, muitos deles já vêm se concretizando.”. A mudança na disciplina de português virá a partir do momento em que a escola fizer da variedade da língua e outras normas linguística, que não apenas a norma culta, objeto de trabalho em sala de aula. Desse modo, essa realidade é muito difícil na escola que se tem hoje, por isso, uma nova escola e um novo currículo precisam ser pensada no Brasil.

Em termos práticos, pensando em um trabalho em sala de aula que tenha como fundo as ideias da Sociolinguística Educacional, é importante lembrar que a escola no Brasil tem uma organização própria e que tem fundamento nas políticas educacionais brasileiras. Desse modo, a organização da educação no Brasil é sistêmica e tem origem nas ideias e objetivos vigentes no País. Cada currículo escolar nasce de um outro currículo que tem origem em uma política educacional que pode ser municipal, estadual ou nacional. Muito embora exista uma discussão sobre o verdadeiro

significado do currículo, dada a sua complexidade, currículo, de maneira geral, é o conjunto de disciplinas e conhecimentos que organizam a prática e os objetivos da sala de aula (Goodson,2013). A política educacional no Brasil, de algum modo, tem atendido algumas considerações, no entanto, ainda precisa-se problematizar ainda mais a questão da variação linguística e que esse trabalho esteja para além da margem de um capítulo do livro didático ou uma atividade rápida no ano.

Considerando essas ideias, fizemos uma análise dos documentos curriculares brasileiro e maranhense para observar até que ponto esses documentos orientam para uma pedagogia da variação linguística em sala de aula.

Metodologia

O trabalho é uma análise de dois documentos importante para o norteamento das práticas de sala de aula no País e do Estado do Maranhão, que são a BNCC e o Documento Curricular do território Maranhense (DCTM). Ambos os documentos estão disponíveis na internet para acesso amplo e leitura em páginas específicas. Para esta análise, utilizamos o recurso “encontrar” do programa de leitura de textos em formato .pdf. Foram lançados nesse buscador termos como: *variação linguística, diversidade linguística, preconceito linguístico e variacionista*. A busca foi feita exclusivamente na seção destinada à área da linguagem e na introdução do documento.

Os resultados dessas buscas serão apresentados em quadros com duas colunas (uma da BNCC e a outra do Documento Curricular Maranhense, que serão seguidamente analisados.

A Pedagogia da Variação Linguística nos Documentos curriculares: em busca de temas variação e preconceito linguístico

A Base Nacional Comum Curricular é um documento nacional que tem como objetivo lançar diretrizes para o ensino nacional. A ideia é uniformizar os currículos e fazer com que o ensino nas

diferentes regiões não apresente tanta diferença nos currículos dos diferentes estados que compõem a federação. A BNCC tornou-se um modelo para os demais currículos, que tiveram que montar suas bases curriculares a partir do currículo nacional, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.384/1996). Dessa forma, o currículo escolar dos estados deve considerar suas especificidades e cultura, respeitando costumes e crenças das diferentes localidades em que o poder público atende a população com escolas. Na Base Nacional, lê-se

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 8).

Dessa forma, os currículos nacional e estadual e municipais são compostos por pressupostos basilares e princípios educacionais que devem ser seguidos pela escola e na construção dos currículos e das práticas escolares. Temas relacionados com a realidade e com os fatos atuais devem tornar-se objeto para a prática de sala de aula. Nesse sentido, os temas das diretrizes nacionais e locais dão força para a produção de práticas e de material didático que materializam os princípios dispostos nas bases curriculares.

Quando o currículo escolar aceita o tema da variação linguística no rol de suas temáticas é um importante passo para uma possível pedagogia da variação linguística, visto que o tema anda em um caminho de desmistificação de diferentes preconceitos e falsos teoremas com relação à temática do par língua e sociedade. O currículo escolar, com as bases aceitando princípios de variação linguística e combate ao preconceito linguístico, tem condição de trazer temas que trazem a realidade do aluno para a sala de aula e operar uma nova consciência linguística na sociedade.

Buscando observar como a BNCC e o DCTM abarcam o conceito da variação e o preconceito linguístico, fizemos um quadro em que apresentamos alguns trechos em que a temática da variação linguística é tratada, buscando analisar, de forma ampla, como esses documentos preconizam uma Pedagogia da Variação Linguística na Escola Brasileira. O quadro 1, a seguir, apresenta apenas alguns trechos para ilustrar a temática deste estudo. Como mencionado anteriormente, o quadro foi construído por meio da busca de palavras-chaves no documento, como variação linguística, preconceito linguístico e diversidade linguística.

Quadro 01: A variação linguística na BNCC e no DCTM

BNCC	DCTM
<p>Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (p. 80)</p>	<p>Além disso, considerar a variação linguística diatópica, isto é, geográfica, tanto para estabelecer as diferenças entre o falar maranhense e demais falares do Brasil quanto para identificar os diversos falares existentes no território maranhense (p. 19)</p> <p>Tal concepção de linguagem pressupõe pensar a língua (oral ou escrita) como instrumento de interação social, que se estabelece por meio de textos produzidos na modalidade padrão e também nas demais variedades linguísticas. Pressupõe práticas de ensino centradas no texto e no contexto de produção (formal ou informal), que resultem no desenvolvimento comunicativo do aluno, uma vez que ao reconhecer o propósito comunicativo [...].(p. 87)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do 	<p>No eixo de análise linguística/semiótica, as</p>

<p>português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (p. 83) 	<p>atividades propostas de análise da gramática da língua devem ser contextualizadas ao uso social que o sujeito faz dela em situações de interação formais e informais, na modalidade padrão e nas demais variedades linguísticas (p. 90)</p> <p>Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (p. 93)</p>
<p>Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (p. 87)</p>	<p>Variação linguística. (EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (p. 115)</p>
<p>Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as</p>	<p>(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, sobretudo aquelas do local de origem do aluno, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não,</p>

<p>marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (p. 159)</p>	<p>de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso. (p. 183)</p>
<p>Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (p. 161)</p>	
<p>(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola. (p. 507)</p>	
<p>Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (p. 508)</p>	

Fonte: Brasil (2017) e Maranhão (2018).

Como é possível ver no quadro 1, a BNCC apresenta mais passagens do que a DCTM. Isso se dá, obviamente, porque a BNCC é mais abrangente e tenta abarcar um número grande de temas e conteúdos do ensino de língua portuguesa. O termo também entra na parte do conteúdo de língua inglesa, visto que, a partir da BNCC, a diversidade da língua inglesa no mundo também passou a ser um dos tópicos principais do ensino de língua estrangeira. Do ponto de vista quantitativa, considerando o buscador do leitor de documentos em formato .pdf, o termo *variação linguística* aparece 11 vezes no DCTM e, na BNCC, 21 vezes. O termo *preconceito linguístico*, por sua vez, aparece 5 vezes na BNCC e 4 no DCTM. O termo *variedade linguística* também foi buscado e aparece 10 vezes tanto na BNCC quanto no DCTM. Este último, aparece, na maioria das vezes, ligado à produção textual oral e escrita e ao uso dos gêneros contextualizados. Esses números dão uma visão geral de como a BNCC e o DCTM traz o tema da variação linguística de modo ainda não muito específico, visto que termos mais abrangentes sobre o tema tem maior uso do que termos mais específicos, como preconceito linguístico e a noção de erro na aula de português. Lógico que é compreensível que o documento não pode dar conta de toda a extensão do tema, visto ser um documento norteador amplo, no entanto, identificar esses números mostra como o tema ainda é inicial nas discussões do documento curriculares oficiais.

No quadro 01, é possível observar como a temática é entendida em ambos os documentos considerando a diversidade linguística do Brasil, considerando as variedades do português de cada estado, sobretudo buscando o reconhecimento dessas variedades como artefato cultural de cada povo. A BNCC preconiza que essa diversidade linguística deve ser objeto de estudos da aula de língua portuguesa a fim de contextualizar o ensino de um modo que o aluno observe seu cotidiano em sala de aula. Um outro ponto relevante no documento é entender a diversidade valorativa das variedades linguísticas existentes. O Documento Nacional entende que a compreensão de valores positivos ou negativos atrelados às

variedades linguísticas precisam ser discutidas em sala de aula para que o aluno possa entender os valores do jogo linguístico da nossa sociedade. A BNCC também direciona o olhar do professor para uma possível comparação entre norma gramatical e a norma culta, na busca de desmistificar a idealização de que a variedade gramatical é superior às outras variedades populares ou culta. Nesse mesmo sentido, o conceito de norma-padrão também deve ser problematizado no sentido de ampliar o conceito de norma culta do Brasil, que, conforme explica Faraco (2009), não é o mesmo da norma do compêndio gramatical.

O DCTM, por sua vez, traz a questão da variação diatópica ou espacial da variedade maranhense. O documento maranhense aponta também para o respeito pela variação e pelo entendimento de que o respeito pela diversidade do estado e dos outros estados do país é importante e deve ser objeto de estudos em sala de aula. Na parte dos procedimentos, o documento apresenta algumas sugestões de atividade que têm como objeto de estudos a variedade linguística e o reconhecimento dela, assim como o combate ao preconceito linguístico. De uma maneira geral, o documento curricular maranhense reverbera as considerações da BNCC, com alguma consideração para a variedade do português falado no Maranhão.

É importante observar que o documento nacional BNCC, embora mais amplo, é mais completo com relação ao tema, enquanto o documento maranhense trata da temática da variação linguística, mas o faz de modo amplo, com comandos mais gerais sobre o tema e seguindo diretamente os comandos do documento nacional. A BNCC traz aspectos como respeito pela variação, diversidade linguística, norma-culta e norma popular, oralização em sala de aula entre outros que apontam para uma pedagogia da variação, no documento maranhense esse aspecto resume-se a alguns tópicos gerais como a diversidade linguística e combate ao preconceito linguístico. Na parte em que trata dos procedimentos de cada série, ambos os documentos alinham o tema da variação linguística ao uso da oralidade em sala de aula, diferentes registros linguísticos, como oralidade e escrita formal e informal e em manifestações artísticas e

literária da língua. O tema da variação linguística, nesses documentos curriculares, atravessa a todos os eixos, por isso aparecem na oralidade, escrita, leitura e análise linguística.

De qualquer modo, ainda é um avanço, que vem ocorrendo desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, observem que os currículos escolares já trazem o tema da variação linguística e isso dá terreno para uma possível pedagogia da variação na sala de aula. Os livros didáticos, por exemplo, já vêm com um capítulo ou mais de elementos relacionados a essa temática. Os documentos curriculares nacional e maranhense avançam, nesse sentido, por trazerem o tema desde o ensino fundamental, visto que desde a 3ª série do ensino fundamental existe uma orientação para o trabalho com a temática da variação linguística e do preconceito linguístico, tanto a BNCC quanto a DCTM.

É lógico que a existência do tema da variação linguística nesses documentos não é nada muito novo na política curricular brasileira, no entanto, é necessário apontar o enriquecimento e a incorporação dessa temática de modo mais detalhado e trazendo elementos do tema de modo mais diretos, como o combate ao preconceito linguístico e a problematização da norma culta brasileira, que é possível flagrar nos dois documentos analisados aqui. É preciso acrescentar nesse sentido que a presença desses temas em documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais só poderá se constituir como uma mudança quando as diretrizes da BNCC puderem se concretizar em sala de aula e na cultura escolar de um modo geral. Temas mais centrais da BNCC, como a questão do uso dos gêneros textuais já é uma realidade em muitos currículos desde a educação infantil, outros temas trazidos pela BNCC e por outros documentos curriculares orientadores do trabalho precisam ser incorporados à prática sala de aula para que tenhamos uma realidade diferente do ensino de língua portuguesa no futuro.

Últimas Considerações

A presente pesquisa buscou apresentar, mesmo que de modo amplo, o tema da variação linguística em dois documentos que norteiam a construção das práticas de sala de aula no Brasil e no Maranhão. A análise permitiu observar que tanto a BNCC quando o DCTM preconiza o tema da variação linguística no trabalho com a língua portuguesa, nos quatro eixos que baseiam o estudo da língua na escola (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica). O aceite desse tema nos documentos curriculares norteadores é importante para que a Pedagogia da Variação Linguística possa ser concretizada e o quadro do ensino de língua possa ser modificado no Brasil. Muito embora o currículo demonstre algum avanço em direção a uma pedagogia da variação linguística, é importante notar que ainda existe um longo caminho para que a tradição escolar perca espaço na escola. É claro que esse novo quadro precisa ainda de formação adequada dos professores, reformulação do currículo e da cultura escolar. Por fim, a pesquisa aqui apresentada apresenta uma possibilidade de análise da variação nesses documentos, olhando agora para currículos de outros estados e fazendo um estudo comparativo mais amplo para que se entenda quais direções as discussões ocorridas na Sociolinguística Educacional tomam na escola e nos currículos da escola brasileira.

Referências

- BAGNO, M.; CASSEB-GALVÃO, V. Mudança Linguística. *In*: BAGNO, M.; CASSEB-GALVÃO, V.; REZENDE, T. F. (orgs.) **Dinâmicas funcionais da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 9-34.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2017.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. H. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-52.

FARACO, C. A. **Norma culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. Introdução. *In*: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p.7-18.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEITE, M. Q. Variação Linguística: aspectos históricos. *In*: PRETI, D. **Variações na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2011. p.19-78.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Documento curricular do Território Maranhense para a educação infantil e o ensino fundamental**. São Luís: Secretaria Estadual de Educação, 2010.

MARTINET, A. **Elementos de Linguística Geral**. 6. ed. Lisboa: Martins Fontes, 1975.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

O PAPEL DISCURSIVO DA PONTUAÇÃO NA LEITURA E REESCRITA DE FÁBULAS

José Ricardo Carvalho
Juliana Fontes dos Santos Nascimento

Introdução

A reflexão sobre a leitura e a escrita tem um papel central no ambiente escolar, visto que essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Formar leitores e escritores envolve não apenas o domínio técnico das regras gramaticais, mas também a compreensão das funções discursivas da língua. Nesse contexto, a pontuação, frequentemente tratada de forma superficial em práticas tradicionais de ensino, assume uma importância crucial na construção de sentido dos textos.

Este artigo tem como objetivo discutir o papel dos sinais de pontuação na construção de significados a partir de atividades de leitura e reescrita do gênero textual “fábula”. A partir de uma perspectiva enunciativa-discursiva, busca-se apresentar uma abordagem pedagógica que valorize a pontuação como um recurso linguístico-discursivo essencial para a coesão e coerência textual. Os sinais de pontuação desempenham um papel estruturante na escrita, funcionando como organizadores discursivos e responsáveis pela segmentação das unidades de sentido. No gênero fábula, a pontuação é um elemento-chave na marcação das falas dos personagens e na estruturação das sequências narrativas. Por se tratar de um gênero curto, mas de grande densidade ética e filosófica, as fábulas oferecem um campo fértil para explorar o uso da pontuação na organização textual.

As fábulas, como gênero narrativo, caracterizam-se por histórias de animais composta por uma estrutura breve, que facilita

a compreensão e permite a exploração de aspectos fundamentais da construção textual. Essa estrutura geralmente é composta por três partes principais: introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo frequentemente finalizada com uma moral explícita. A simplicidade desse esquema narrativo não implica superficialidade; ao contrário, ele oferece uma rica oportunidade para o trabalho de leitura e escrita, especialmente no que se refere ao uso dos sinais de pontuação.

Na introdução, as fábulas costumam apresentar de forma breve o cenário, os personagens (geralmente animais que personificam comportamentos humanos) e a situação inicial que desencadeará a narrativa. Essa parte do texto é essencial para situar o leitor e, portanto, exige uma pontuação adequada que segmente as informações, garantindo a clareza e o ritmo da leitura. A vírgula, por exemplo, é usada para separar elementos em série ou para destacar circunstâncias da narrativa, enquanto os dois pontos podem ser empregados para introduzir uma fala ou uma explicação.

O desenvolvimento ocorre no desenrolar dos eventos que envolvem um conflito ou problema a ser resolvido. Nesse momento, a pontuação desempenha um papel ainda mais relevante, pois é utilizada para segmentar diálogos entre os personagens e para organizar a narração dos acontecimentos. O uso de travessões ou aspas marca as falas dos personagens, diferenciando-as da voz do narrador, o que é fundamental para o entendimento do leitor sobre quem está falando. Além disso, a pontuação regula o ritmo da leitura, com pausas mais longas ou curtas, que são sinalizadas por pontos finais, vírgulas ou reticências, influenciando a interpretação dos sentimentos e reações dos personagens.

Por fim, a conclusão da fábula geralmente inclui a resolução do conflito e a apresentação da moral, que promove uma lição moral ou filosófica diante do conteúdo temática apresentado. Nesse ponto, os sinais de pontuação continuam a exercer uma função importante na separação entre a parte narrativa e a moral. Os dois pontos são frequentemente utilizados para introduzir a

moral, enquanto o ponto final marca o encerramento definitivo da história. A moral pode ser um enunciado curto e incisivo, e a pontuação contribui para destacar sua importância e promover uma reflexão por parte do leitor.

Além de organizar as unidades textuais, a pontuação em fábulas é um recurso que hierarquiza as informações. Ao marcar os limites entre os diálogos, as descrições e as ações, os sinais de pontuação ajudam o leitor a seguir o fluxo narrativo e a compreender as relações entre os personagens e os eventos. A gestão das vozes enunciativas – a do narrador, dos personagens e vozes sociais – é feita principalmente por meio de sinais de pontuação, que delimitam os diferentes turnos de fala, as emoções expressas pelos personagens (com a utilização de pontos de exclamação ou interrogação, por exemplo), bem como a intencionalidade discursiva dos agentes de linguagem.

Para Cardoso (2002), a pontuação é um subsistema da língua escrita utilizado para delimitar ou segmentar unidades textuais como parágrafos, frases e até mesmo unidades sintáticas menores. Desde os primeiros estágios do processo de apropriação da escrita, a pontuação desempenha um papel essencial no planejamento textual. Constituído por sinais ideográficos, que não são pronunciados, mas carregam significados, esse subsistema ajuda a organizar e estruturar o texto, possibilitando que ele tenha uma unidade de sentido coesa.

Quando aplicamos essa visão ao ensino da pontuação no gênero fábula, podemos observar que esses sinais atuam como ferramentas discursivas que vão além de sua função gramatical. Em uma narrativa como a fábula, a pontuação é responsável por demarcar a voz do narrador e dos personagens, regular o ritmo da história, e hierarquizar as informações apresentadas. O uso correto da pontuação não apenas facilita a leitura, mas também contribui para a construção de sentidos e para a interpretação da moral e das ações dos personagens.

Ao trabalhar com a leitura e reescrita de fábulas, o professor pode explorar o uso da pontuação de maneira enunciativa,

incentivando os alunos a refletirem sobre como esses sinais afetam a organização do texto e o entendimento do que é narrado. Em vez de se limitar à aplicação de regras descontextualizadas, essa abordagem permite que os estudantes compreendam a pontuação como um elemento ativo na criação do sentido textual, valorizando sua função na segmentação de diálogos, na marcação de pausas e ênfases, e na separação entre as diferentes vozes presentes na narrativa. Podemos observar, conforme Dahlet (2002, p.38) que os sinais de pontuação desempenham funções discursivas.

- a) as marcas do discurso citado: [“ ”], [itálico]¹⁰, [travessão de diálogo];
- b) os marcadores expressivos: [letra de forma], [sublinhado], [itálico], [travessão];
- c) os hierarquizadores discursivos: [:], [- -], [()];
- d) os marcadores de modalidade enunciativa: [?], [!], [...].

Ao adotar a perspectiva enunciativa para o ensino da pontuação, conforme Dahlet (2002), o professor pode ir além da memorização de regras e promover uma análise mais profunda dos elementos que estruturam o discurso. Quando os alunos compreendem que a pontuação não é apenas um conjunto de convenções rígidas, mas sim um recurso que interfere diretamente na construção do sentido, eles são capazes de utilizar esses sinais de forma mais consciente em suas produções textuais. Por exemplo, ao trabalharem com fábulas, os estudantes podem refletir sobre como as *marcas do discurso citado* – como o uso de aspas, itálico ou travessão – são fundamentais para diferenciar as falas dos personagens, permitindo que identifiquem claramente as diferentes vozes na narrativa. Nesse sentido, esses sinais de pontuação desempenham um papel crucial na organização dos diálogos e na demarcação das fronteiras entre o discurso direto e o discurso do narrador.

Além disso, os *marcadores expressivos*, como a letra de forma, o sublinhado ou o uso de travessão, podem ser explorados como meios de enfatizar certas palavras ou expressar emoções e intenções dos personagens, acrescentando uma camada de

significado que vai além da simples informação verbal. Essa função expressiva contribui para a construção de um tom específico na narrativa, orientando o leitor a interpretar as emoções e atitudes dos personagens.

Os *hierarquizadores discursivos* – como os dois-pontos, travessão duplo ou parênteses – organizam as ideias e clarificam as relações entre elas. Por exemplo, em um trecho de fábula, o uso de dois-pontos pode introduzir uma fala ou explicação que complementa o que foi dito anteriormente, enquanto os parênteses inserem comentários adicionais que enriquecem o texto sem interromper o fluxo principal da narrativa.

Por fim, os *marcadores de modalidade enunciativa* – como os pontos de exclamação, interrogação e reticências – são essenciais para marcar a entonação, o ritmo e as intenções do narrador ou dos personagens. Tais sinais, quando usados de forma estratégica, ajudam a criar efeitos de surpresa, hesitação ou continuidade, elementos que podem ser explorados para desenvolver uma leitura mais interativa e responsiva por parte do leitor.

Dessa forma, trabalhar a pontuação sob uma perspectiva enunciativa-discursiva, conforme Dahlet, permite aos alunos não apenas aplicarem regras de pontuação, mas também compreenderem como essas marcas textuais são fundamentais na produção de sentidos, na organização discursiva e na interação entre as diferentes vozes presentes nos textos.

O funcionamento discursivo da pontuação

O uso da pontuação no texto escrito ocorreu de forma lenta, apesar de sua aplicação na oralidade, especialmente na leitura em voz alta de textos sagrados, onde marcava pausas para respiração. Durante a antiguidade, prevalecia a *scriptio continua*, na qual os textos eram escritos sem segmentação das palavras, o que refletia a predominância da oralidade sobre a escrita. Desbordes (1990 apud Rocha, 1997) observa que “entre os romanos, ninguém contestava a notória prioridade do oral e o caráter secundário da escrita, embora

alguns acreditassem que, no fundo, escrita e fala eram a mesma coisa” (p.91). Até o Renascimento, essa prática se manteve, com os textos contínuos sendo considerados neutros, cabendo ao leitor segmentá-los e pontuá-los. Ferreiro (1996) ressalta que “a separação sistemática das palavras é uma aquisição medieval” (p.43).

Com o tempo, espaços entre palavras começaram a ser usados como forma de organização textual, como observado por Dahlet (2006, p.46), que menciona: “Na gênese da pontuação, o branco [...] é um dos primeiros sinais a ter aparecido”. A partir dos séculos VII e VIII, monges irlandeses desempenharam papel fundamental na introdução de pontuações, ao copiar textos sagrados em latim, abandonando a *scriptio continua* e introduzindo novos sinais, como pontos de diferentes alturas.

Na Roma Clássica, já se usavam alguns sinais de pontuação, como o ponto, o travessão e o hífen, sendo o ponto o mais utilizado para separar palavras ou frases e marcar abreviações. Halliday (1989, apud Rocha, 1997) esboça a evolução dos sinais de pontuação:

1. Padronização da direção da escrita.
2. Introdução de espaços entre palavras.
3. Primeira marca de pontuação: o ponto.
4. Diferenciação de letras maiúsculas e minúsculas.
5. Surgimento de símbolos especiais como hífen, parênteses e apóstrofo.
6. Introdução de vírgula, dois pontos, ponto e vírgula, e travessão.
7. Inclusão de aspas, ponto de interrogação e exclamação.

O advento da imprensa no século XV consolidou os sinais de pontuação como parte integral do sistema da linguagem escrita. Rocha (1997) afirma que a impressão padronizou o uso da pontuação, tornando-a indispensável para a legibilidade e a interpretação dos textos.

A Pontuação Enunciativa

A pontuação enunciativa, dentro da perspectiva discursiva, vai além da simples função de segmentar o texto ou indicar pausas.

Bakhtin (2003) ressalta que a língua se concretiza por meio de enunciados que são sempre situados em contextos específicos de uso e são carregados de intenções comunicativas. Cada enunciado reflete as condições particulares e os objetivos das diferentes esferas de atividade humana, como o acadêmico, o jurídico, o literário, entre outros. Desse modo, a pontuação assume um papel ativo na constituição dos sentidos, ajustando o ritmo e a ênfase de um enunciado conforme as finalidades específicas de quem o produz.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p.279).

Dadas às especificidades do enunciado, podemos considerá-lo como unidade real de comunicação da linguagem verbal, uma vez que devido ao caráter dialógico que lhe é inerente, na interação entre os sujeitos (sujeito/ enunciador/ autor x sujeito/ enunciatário/ leitor) existe a preocupação em se estabelecer uma relação de sentidos entre as partes. Assim, a pontuação atua como recurso semântico que constrói e organiza o sentido de maneira interativa, como Dahlet (2006) enfatiza: “pouquíssimos sinais de pontuação ficam regidos pela norma, enquanto a maioria decorre da intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre quem escreve e quem lê” (p.24). A pontuação enunciativa inclui diversos sinais que variam conforme o tipo de texto. Dahlet distingue os planos monologal e dialogal, onde a pontuação enunciativa atua para diferenciar o que é dito e o que é citado, criando turnos de fala ou demarcando a presença de diferentes vozes discursivas.

Quadro 01 - Pontuação de enunciação .*Corpus* e funções

	cotexto monologal	Cotexto dialogal
1. hierarquizadores discursivos	–dois- pontos –travessão (duplo) –parênteses	–dois-pontos –travessão (duplo) –parênteses
2.indicadores referenciais	–aspas autonímicas –aspas conotação autonímica	–aspas autonímicas –aspas conotação autonímica
3. sinais de citação		–aspas –itálico –colchetes
4.marcadores expressivos	–itálico ¹ –maiúscula contínua –negrito –travessão	
5.marcadores de interação	–ponto de interrogação –ponto de exclamação –reticências	
6. sinais de conduta de diálogo		–maiúscula contínua –itálico –ponto de interrogação –ponto de exclamação –reticências de fluxo ² –reticências de interrupção –travessão de diálogo

Fonte: Dahlet, 2006, p.168

¹ Sublinhamento, em manuscrito (DAHLET, 2006, p. 168).

² As reticências de fluxo dizem respeito às que indicam o fato de o personagem interromper, por um momento ou definitivamente, sua própria fala. Por isso, chamo essa interrupção de “homo-interrupção”. Em contrapartida, as reticências de interrupção remetem ao fato de um personagem interromper a fala de um outro. Nesse caso, há troca de fala: chamo essas reticências de “hetero-interrupção” (DAHLET, 2006, p. 168).

Em cotexto monologal, os sinais de pontuação expressam as intenções do escritor e ajudam a organizar o discurso. Por exemplo, os dois pontos dividem o tema e o rema da oração ou introduzem diálogos. As aspas indicam interpretações peculiares, enquanto os pontos de exclamação e interrogação promovem a interação entre escritor e leitor, conforme o contexto discursivo. No caso das reticências, Dahlet (2006) destaca que, em cotexto monologal, elas provocam o leitor a inferir o que não foi dito, criando uma expectativa de continuidade ou interrupção (p.205).

No cotexto dialógico, a pontuação enunciativa diferencia as vozes no diálogo, como ocorre no uso de dois pontos para introduzir falas, seguidos por aspas ou travessão. Além disso, sinais como ponto de interrogação e exclamação criam a mimesis de uma voz falada, dando ao leitor a impressão de escutar o diálogo dos personagens. Em resumo, a abordagem enunciativa-discursiva da pontuação favorece uma compreensão mais profunda do uso dos sinais, distinguindo suas funções conforme o contexto em que operam.

Nesse contexto, Dahlet (2006) analisa a função de diversos sinais de pontuação no texto, destacando como eles atuam além da simples marcação gráfica, conferindo sentido e organização ao discurso. Os parênteses e o travessão duplo, por exemplo, são classificados como sinais duplos que inserem segmentos autônomos, tanto sintaticamente quanto semanticamente, no enunciado principal. Já as aspas, em cotextos monológicos, têm a função de bloquear a interpretação literal, funcionando como indicadores interpretativos. As aspas podem ser classificadas como autonômicas, quando remetem à própria palavra, ou de conotação autonômica, quando indicam distanciamento do enunciador.

No grupo dos marcadores de interação, Dahlet menciona o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e as reticências. O ponto de exclamação é analisado como sinal de ênfase e interação, embora nas gramáticas tradicionais ele seja tratado com base na entonação da fala oral, o que é problemático. Dahlet argumenta que, no texto escrito, o ponto de exclamação desloca seu efeito para o leitor, promovendo um impacto semântico direto.

O ponto de interrogação também recebe uma análise crítica, destacando-se que, em cotextos monológicos, ele muitas vezes assume o papel de interrogação retórica, direcionando a opinião do leitor ou destacando novos temas. Da mesma forma, as reticências, em cotexto monológico, servem como apelo à inferência, permitindo que o leitor complete o não dito e participe ativamente na construção de sentido. Dahlet ainda destaca que o uso das reticências pode ter efeitos diferentes, dependendo da posição no enunciado: no início, pode sugerir uma retomada de algo já pressuposto (*in media res*), no meio, pode criar suspense ou expectativa, e no final, pode sugerir continuidade ou pausa na inferência.

Cotexto monológico e dialogal na produção escrita

No contexto de ensino da leitura e reescrita da fábula "A Raposa e a Cegonha", utilizamos como objeto de análise as reescritas feitas pelos alunos, explorando o uso da pontuação enunciativa. Esses textos, produzidos por estudantes do 9º ano, oferecem exemplos valiosos para observar como a pontuação, em cotexto monológico e dialogal, atua na construção dos sentidos e na organização discursiva do texto. Através dessas reescritas, podemos avaliar como os alunos se apropriam das funções discursivas da pontuação, conforme as categorias propostas por Dahlet (2006), e como isso influencia a clareza, a coesão e a expressividade de seus textos. A seguir, analisaremos trechos extraídos das reescritas dos alunos, destacando o uso de diferentes sinais de pontuação e como eles atuam tanto em cotexto monológico quanto dialogal.

Exemplo 1 – Cotexto Monológico:

"A Raposa convidou a Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso."

Nesse trecho, que exemplifica um **cotexto monológico**, o aluno usa o ponto final para marcar o término do enunciado, criando uma pausa clara e organizada na narrativa. A pontuação, como neste

caso, desempenha uma função de **hierarquização discursiva**, delimitando o encerramento da ação narrada e preparando o leitor para o próximo acontecimento da história. Esse uso básico do ponto final é uma primeira etapa no processo de compreensão dos sinais de pontuação como parte da construção do sentido no texto.

Exemplo 2 – Cotexto Monologal com Reticências:

"A Raposa tentou várias vezes alcançar a sopa, mas... desistiu."

Aqui, observamos o uso das **reticências**, que, segundo Dahlet (2006), funcionam em cotexto monologal como um sinal de pausa ou suspense. Ao inserir as reticências, o aluno cria um efeito de continuidade inferencial, onde o leitor é convidado a completar o sentido não dito explicitamente no texto. Essa estratégia é importante no desenvolvimento da narrativa, pois as reticências indicam a hesitação da personagem e criam uma atmosfera de expectativa. O aluno demonstra compreensão da função discursiva desse sinal, que vai além de simplesmente interromper a frase.

No processo de leitura e reescrita da fábula "A Raposa e a Cegonha", a aplicação da pontuação em **cotexto dialogal** é fundamental para marcar a alternância das falas dos personagens e distinguir essas falas do discurso do narrador. Esse uso da pontuação tem um papel importante na construção do diálogo e na criação de uma interação clara e dinâmica entre os personagens, além de contribuir para que o leitor compreenda o desenvolvimento da narrativa de forma coesa.

Em um **cotexto dialogal**, o foco está na interação entre os personagens, e os sinais de pontuação são utilizados para marcar claramente as trocas de falas, bem como para reproduzir entonações e expressões emocionais dos personagens. Esses sinais organizam o texto de modo que o leitor consiga diferenciar os turnos de fala, o que torna o diálogo mais fluido e compreensível.

Exemplo 1 (Cotexto Dialogal – Travessão e Interrogação):

" – Você não está gostando da sopa? – perguntou a Raposa."

Neste exemplo, o uso do **travessão** é essencial para delimitar a fala da Raposa e separar a voz da personagem da do narrador. O travessão, como explica Dahlet (2006), é uma ferramenta de pontuação utilizada para indicar o início e o fim de uma fala direta, o que torna clara a distinção entre os discursos dos personagens e o discurso do narrador. Aqui, a **interrogação** introduz um efeito discursivo significativo, pois, além de funcionar como um sinal de indagação, ela serve para gerar uma interação entre os personagens e, de maneira implícita, envolver o leitor no contexto da narrativa. A pergunta formulada pela Raposa não busca apenas uma resposta da Cegonha, mas também sugere um convite ao leitor para refletir sobre a situação, criando um efeito de suspense e expectativa quanto à resposta.

Dahlet (2006) destaca que o uso da interrogação no diálogo cria um vínculo direto entre os interlocutores, sendo um mecanismo que, além de trazer uma questão à tona, abre um espaço para uma interpretação mais profunda da relação entre os personagens. No exemplo da fábula, a interrogação reforça a tensão no diálogo, à medida que a Raposa espera uma resposta da Cegonha, e o leitor é levado a antecipar o desenrolar dessa interação.

Exemplo 2 (Cotexto Dialogal – Exclamação):

“ – Hummmmm, deliciosa! – exclamou a Cegonha.”

O ponto de **exclamação** intensifica a expressividade da fala da Cegonha, marcando uma reação emotiva à situação descrita. De acordo com Dahlet (2006), a exclamação tem o poder de reproduzir a entonação enfática no texto escrito, sugerindo uma emoção forte e imediata, o que acrescenta vivacidade ao discurso. No caso da fala da Cegonha, o uso da exclamação expressa a surpresa ou satisfação da personagem, transmitindo ao leitor um momento de emoção que vai além das palavras. Isso cria um efeito de imersão, permitindo que o leitor "ouça" a reação da Cegonha, como se estivesse presente na cena.

Além disso, o ponto de exclamação, quando utilizado de forma adequada, torna o diálogo mais dinâmico e animado, pois

reflete a intensidade da interação entre os personagens. No caso da fala da Cegonha, o uso da exclamação indica claramente sua reação à sopa oferecida pela Raposa, ao mesmo tempo em que demonstra sua tentativa de manter uma aparência de cortesia, apesar de estar insatisfeita com a situação. Esse contraste entre o que é dito e o que se sente é um aspecto importante na construção do diálogo, e a pontuação ajuda a transmitir essas nuances. Dahlet (2006) propõe uma análise detalhada dos sinais de pontuação, classificando-os em diferentes categorias funcionais que refletem seus papéis no contexto discursivo. Essas categorias são essenciais para entender como a pontuação funciona não apenas como um mecanismo de organização textual, mas também como um recurso expressivo que acrescenta camadas de sentido ao diálogo.

1. Hierarquizadores Discursivos:

- Os hierarquizadores discursivos, como os dois pontos e o travessão, ajudam a organizar a narrativa, marcando as transições entre as falas dos personagens e a voz do narrador.

- **Exemplo:** "*A Raposa disse: — Coma mais!*"

- Neste exemplo, os dois pontos funcionam como um sinal de hierarquização discursiva, introduzindo a fala da personagem após o narrador, enquanto o travessão delimita a fala direta, separando-a do restante do texto.

2. Marcadores Expressivos:

- Sinais como a exclamação e a interrogação são utilizados para introduzir expressividade no diálogo, marcando as reações emocionais dos personagens.

- **Exemplo:** "*— Que delícia!*"

- A exclamação aqui sublinha a emoção intensa da personagem, dando ênfase ao tom de sua fala e sugerindo uma reação entusiasmada, apesar do possível desconforto.

3. Sinais de Citação e Diálogo:

- Travessão e aspas são utilizados para marcar a fala direta dos personagens, diferenciando-a do discurso do narrador.

- **Exemplo:** " — *Como pode dizer isso?*"
- O travessão indica a fala do personagem, separando-a claramente do narrador e estabelecendo um diálogo direto.

4. Marcadores de Interação:

○ Sinais como a interrogação e as reticências são usados para engajar o leitor e provocar uma resposta ou reflexão.

○ **Exemplo:** "*Será que ela vai aceitar o convite...?*"

○ As reticências aqui sugerem uma pausa no discurso e criam uma expectativa no leitor sobre o que virá a seguir, além de marcar a incerteza do narrador ou personagem.

A pontuação no **cotexto dialogal** é fundamental para o bom funcionamento do diálogo. Os sinais de pontuação, como travessões, interrogações e exclamações, ajudam a marcar as trocas de falas entre os personagens e a caracterizar as intenções por trás de suas palavras. Por exemplo, a utilização do travessão indica com clareza o início e o fim das falas, enquanto o ponto de interrogação ou a exclamação podem dar diferentes tons à fala, seja ela uma pergunta ou uma exclamação enfática. Esses sinais de pontuação permitem que o leitor compreenda o contexto emocional e intencional das falas, o que é crucial para o entendimento das interações entre os personagens. Sem a pontuação adequada, o leitor poderia ter dificuldade em distinguir entre o que os personagens estão realmente dizendo e o que o narrador está descrevendo, o que comprometeria a clareza e a coesão do diálogo.

Considerações finais

A análise das reescritas dos alunos na fábula "A Raposa e a Cegonha", com foco no uso da pontuação enunciativa, evidencia a importância desse recurso linguístico tanto no cotexto monologal quanto no cotexto dialogal. No cotexto dialogal, em particular, a pontuação se torna essencial para marcar a alternância de vozes e organizar a interação entre os personagens, diferenciando-a

claramente do discurso do narrador. O uso correto de sinais como travessões, interrogações e exclamações permite que os alunos construam diálogos dinâmicos e expressivos, onde o leitor pode captar nuances emocionais e entender as intenções implícitas nas falas dos personagens.

Ao aplicar as categorias de Dahlet (2006), observamos que a pontuação não apenas delimita as falas, mas também gera efeitos discursivos importantes, como a intensificação das emoções e a criação de suspense ou expectativa. Isso é especialmente claro nos exemplos de interrogação, que envolvem tanto os personagens quanto o leitor em uma reflexão mais profunda, e nos pontos de exclamação, que reproduzem a entonação enfática das falas. Assim, a pontuação em cotexto dialogal desempenha um papel fundamental na construção de sentidos e na vivacidade da narrativa.

Portanto, o trabalho com a pontuação enunciativa nas reescritas dos alunos revela-se um caminho promissor para melhorar a clareza, a coesão e a expressividade dos textos. Ao reconhecerem as diferentes funções que a pontuação pode exercer no diálogo e na narração, os alunos conseguem criar textos mais bem estruturados, onde a interação entre personagens e narrador é clara e o leitor pode acompanhar o desenvolvimento da história de forma fluida e compreensível.

Referências

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos; revisão técnica João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagens, texto e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2012 [1999].

CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CARDOSO, C. J. Pontuação. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/pontuacao>. Acesso: 20 mai. 2019.

CARVALHO, J. R. A Retextualização do gênero fábula e a mediação pedagógica. **Cadernos do CLNF**, v. XV, n. 5, t.1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

DAHLET, V. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Revista. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 29-41, jan./jul. 2002.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação usos e significações**. São Paulo: Associação editorial Humanitas, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ESOPO. A pomba e a formiga. **Fábulas Completas**. Tradução: Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1994.

GUIMARÃES. A. M. M. **O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto**. Teses de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1990.

LA FONTAINE, J. **A cegonha e a raposa**. 1668. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/ODEwMzk3>> Acesso em: 05 nov de 2018.

MACHADO, A. R. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. *In*: MACHADO, A. R; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 17-42.

AS FUNÇÕES DISCURSIVAS DA PONTUAÇÃO EM NOTÍCIAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Ana Paula de Moura Delezuk

Introdução

Seguindo a tendência geral do ensino de língua portuguesa, a abordagem da pontuação tem privilegiado a nomenclatura e o viés sintático, o que não tem dado conta de todos os seus usos. Sendo assim, para indicar uma maneira mais pertinente de olhar para os usos desses sinais e superar uma visão tradicional acerca deste tema, nos propomos nesta pesquisa a refletir sobre alguns aspectos relacionados à pontuação por um viés discursivo pautados, sobretudo, em Bakhtin (2003). Nesse sentido, temos como objetivo principal: compreender se os modos de pontuar de notícias de divulgação científica das revistas *Superinteressante* e *Galileu* revelam uma relação com as condições de produção do enunciado, deixando transparecer as funções discursivas da pontuação.

Atentamo-nos principalmente para as notícias das revistas *Superinteressante* e *Galileu* com o objetivo de divulgar pesquisas científicas das mais diversas áreas, visto que nos chamou a atenção, em um primeiro momento, o fato de apresentarem um uso peculiar dos sinais eminentemente enunciativos (Dahlet, 2006a, 2006b), especialmente no que se refere ao uso dos dois-pontos, travessão e parênteses.

O que visamos indicar é que as possibilidades nos modos de pontuar e os efeitos de sentido implicados em seus usos sejam tomados no âmbito do discurso. Em uma perspectiva bakhtiniana, isso significa conceber a pontuação como elemento estilístico. Nesse sentido, destacamos o que chamaremos de funções discursivas da pontuação, como forma de marcar nosso

posicionamento de relacionar os usos da pontuação a uma perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso. Dessa maneira, considerar as funções discursivas da pontuação é analisar de que forma o modo de pontuar dos(as) autores(as) reflete a vontade enunciativa do locutor, revelando sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutore(s) e tema(s) discursivos (Rojo, 2005).

Metodologia

Nosso intuito é verificar se a pontuação revela um modo coletivo de pontuar que se relaciona ao gênero discursivo. Nos quadros abaixo apresentamos em ordem cronológica o mês e ano de publicação, o título e os(as) autores(as) das notícias selecionadas para nosso *corpus*. O número que antecede o título da notícia se refere à ordem e à numeração em que aparecem nos anexos:

Quadro 1: Notícias de divulgação científica da revista *Superinteressante* (anexo I e II)

Mês/Ano	Título da notícia	Autor(a)
Setembro/2009	<i>I.Descoberta a fonte da juventude: uma bactéria</i>	Bruno Garattoni
Maio/2012	<i>II.Lâmpada gera mais energia do que consome</i>	Salvador Nogueira e Bruno Garattoni

Fonte: autoria própria (2020).

Quadro 2: Notícias de divulgação científica da revista *Galileu* (anexo III)

Mês/ Ano	Título da notícia	Autor(a)
Fevereiro/2015	<i>III.Fetos de meninos são mais suscetíveis a abortos espontâneos</i>	Marília Marasciulo

Fonte: autoria própria (2020).

Como vimos, para a análise temos um total de 3 notícias, publicadas em 3 edições diferentes.

Para situar o encaminhamento das análises, recorremos a Rojo (2005) que, em função de reflexões em torno das dimensões de um gênero discursivo e de que forma estas marcam um estilo coletivo,

ao tratar da análise de enunciados/textos por uma perspectiva bakhtiniana, afirma que:

Aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutore(s)* e *tema(s) discursivos* e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado e da língua – composição e estilo) que reflete, no enunciado/texto, esses aspectos da situação (Rojo, 2005, p. 199).

Tendo isso em vista, ao realizar nossas análises levamos em conta o caráter enunciativo/discursivo dos sinais de pontuação, pois entendemos suas inserções nos textos como escolhas autorais que revelam as intenções de quem escreve, vinculadas às condições de produção do enunciado. Acreditamos, portanto, que a pontuação é um dos aspectos que se constitui como um elemento estilístico nas notícias de divulgação científica e reflete, portanto, aspectos da situação de produção. A nossa descrição e análise dos sinais, tal como sugere Rojo, está ligada, sobretudo, às maneiras de configurar a significação. Isso implica, segundo a autora, que o analista “possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica” (Rojo, 2005, p. 199).

Nosso trabalho se define, portanto, como uma pesquisa de caráter qualitativo, visto que realizamos uma explanação, acerca dos modos de pontuar dos textos, que contempla a análise dos dados a partir das posições assumidas em nossas discussões teóricas. Isso significa que, ainda que às vezes lancemos mão da quantificação, nossa forma de analisar o uso dos sinais de pontuação empregados nas notícias tem em vista uma interpretação que permita identificar de que forma esses usos se relacionam às questões discursivas, o que, acreditamos, poderá nos dar indícios de um modo coletivo de pontuar.

Para a análise, fizemos o levantamento de todos os sinais considerados como eminentemente enunciativos das notícias supracitadas. (Dahlet, 2006a).

Vale destacar que essa análise faz parte de uma pesquisa mais ampla, que teve como *corpus* 14 notícias de divulgação científica das referidas revistas, a qual foi apresentada como dissertação para obtenção do título de mestre em Linguagem, identidade e subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no ano de 2015.

Desenvolvimento

Os estudos de Bakhtin/Voloshinov (2010) nos permitem pensar a linguagem como reflexo de uma sociedade organizada. O que significa que o exterior determina os usos da linguagem por indivíduos socialmente e ideologicamente marcados. Partindo da concepção de linguagem exposta acima, em “A estética da criação verbal”, Bakhtin (2003) assume a posição de que o emprego da língua se efetua em formas de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, acima de tudo, por sua construção composicional.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos, enquanto unidades de comunicação discursiva, são delimitados pela alternância dos sujeitos no discurso. Dessa maneira, a obra está disposta para a resposta do(s) outro(s), ou seja, para a ativa compreensão responsiva do interlocutor.

Conforme aponta o autor, a inteireza acabada do enunciado que assegura a possibilidade de compreensão ativa, é determinada, dentre outros fatores, pela vontade de discurso do falante (Bakhtin, 2003, p 281), o qual origina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras e também a escolha do gênero no qual será construído. Os participantes imediatos da comunicação, por sua vez, como assinala o filósofo, se orientam na situação concreta de

comunicação discursiva e nos enunciados antecedentes e, assim, compreendem a intenção discursiva do falante.

Diante disso, nos propomos a discutir sobre as condições de produção das notícias e de que maneira a pontuação reflete a “vontade enunciativa do locutor”, revelando “sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutore(s) e tema(s) discursivos” (Rojo, 2005).

Nesse sentido, como ressalta Chacon (1998), “vê-se fundamentalmente que o caráter enunciativo da pontuação advém fundamentalmente do fato de que os sinais funcionam como marcas de interlocução no texto escrito”, isto porque “o próprio fato de se pontuar já é a marca mais flagrante da presença do interlocutor na produção textual: pontua-se para alguém, pontua-se com a expectativa da leitura, com a expectativa de se fazer entender” (Chacon, 1998, p. 126).

Bernardes (2002) realiza uma interessante distinção entre pontuação e pontuabilidade. A pontuabilidade são os lugares possíveis de serem pontuados na cadeia sintagmática e a pontuação é a efetiva inserção dos sinais de pontuação no texto. Assim, a autora conclui que “a pontuação produz efeitos que ultrapassam a pontuabilidade: ao dar corpo a uma certa configuração textual, ela orienta a leitura por um certo caminho” (Bernardes, 2002, p. 10).

A partir dessas discussões teóricas, inferimos que o uso da pontuação, embora não seja totalmente aberto, não se restringe às regras da gramática normativa, pois dá sentido ao texto conforme a intenção de quem o escreve, ou seja, conforme as possíveis interpretações que o locutor quer possibilitar ao seu interlocutor.

Tendo em vista as considerações acima, refletiremos sobre as características das revistas *Superinteressante* e *Galileu*. A partir disso, será possível começar a compreender as condições de produção em que estão inseridas as notícias de divulgação científica.

Sobre essas revistas, consideramos que, de maneira geral, fazem parte da esfera jornalística e apresentam textos informativos com um conteúdo variado, relacionado, na grande maioria das

vezes, à cultura, história, tecnologia, saúde por um ponto de vista da ciência. Temos em vista, ainda, que, de modo geral, visam aproximar os temas científicos a um público amplo e leigo em relação a eles, adotando uma forma mais acessível de abordá-los. Nessa pesquisa, optamos por eleger textos que divulgam pesquisas da esfera científica.

Essas particularidades em relação ao veículo de comunicação no qual são publicadas as notícias indicam um público-alvo que, em geral, é de “não especialistas” nos assuntos oferecidos, visto que buscam informações científicas em um veículo de comunicação que aborda os temas relacionados à ciência de uma maneira menos técnica e, por vezes, mais descontraída. Ao utilizar uma linguagem acessível, que tende à clareza e à objetividade, inferimos que o intuito da revista é atingir um público amplo e introduzir um leitor leigo no “universo” científico. Considerando que a natureza dos signos ideológicos está na materialização da comunicação social (Bakhtin/Voloshinov, 2010), percebemos que nas notícias temos um discurso marcado, ideologicamente, pela esfera científica, na qual a ciência é compreendida como um meio para legitimar verdades. Tal legitimação só acontece por meio da comprovação de dados através de experimentos, pesquisas, estudos, os quais são divulgados pelas notícias. Embora tais estudos sejam sempre um recorte de determinada área de pesquisa e apresentem, portanto, resultados parciais, os discursos científicos tendem a tomar as conclusões científicas como “neutras” e “objetivas”.

Destarte, nas notícias é o campo ideológico da esfera científica que determina o tema dos textos que analisamos. Desse modo, todas as notícias que compõem o *corpus* desse artigo se baseiam em experimentos, pesquisas e/ou estudos, para comprovar as informações veiculadas. Utilizando uma linguagem acessível e menos técnica, o intuito da revista é atingir um público amplo e introduzir um leitor leigo no “universo” científico.

Em relação à composição, as notícias de divulgação científica apresentam a seguinte estrutura: título seguido de uma chamada para notícia e nome do autor. No início contextualiza o leitor em

relação ao tema da informação que será veiculada. O seu desenvolvimento contempla o relato de uma pesquisa científica, intercalada pela opinião de especialistas. No fechamento do texto, apresentam-se as limitações da pesquisa em questão.

Em relação ao estilo empregado, percebemos que, de forma geral, a linguagem apresenta um tom descontraído e visa à clareza e objetividade com que a informação é veiculada.

Dessa maneira, tendo em vista as condições de produção dos textos expostas acima, nos propomos a pensar nas funções que a pontuação exerce nas notícias, atribuindo-lhe uma organização linguística e discursiva e uma especificidade a este gênero discursivo.

Análise da pontuação no gênero notícia de divulgação científica

Dahlet (2006a, 2006b), procura se afastar de uma visão tradicional que, segundo ela, “opta por apresentar os sinais e suas funções mediante uma mera nomenclatura” (Dahlet, 2006b, p. 293) e, dessa forma, divide os sinais em duas classes: sinais de sequencialização por operar em nível sintagmático (a alínea, o ponto e seus derivados, o ponto e vírgula e a vírgula) e sinais de enunciação (dois pontos, travessão (duplo), parênteses, itálico, negrito, entre outros), por manifestarem um tipo de interação com o coenunciador.

Esclarecemos que, embora a autora considere que existem sinais que desempenham nos textos funções mais, predominantemente, enunciativas do que outros, é perceptível, pela visão por ela assumida, que todos os sinais marcam nos textos escolhas enunciativas.

Interessa-nos esta proposta da autora porque acreditamos, assim como a estudiosa, que as funções desses sinais gráficos devem ser analisadas como escolhas enunciativas, que marcam as condições em que o enunciado foi produzido e a relação entre locutor e interlocutor.

Essa perspectiva acerca dos sinais de pontuação aponta para uma forma diferenciada de olhar para o uso da pontuação, uma vez que leva à compreensão das funções que exercem na língua em uso e, portanto, não permanece presa somente às regras da gramática normativa. Nosso foco, na análise, está sobre três sinais considerados como eminentemente enunciativos por Dahlet: dois pontos /:/, parênteses /()/ e travessão simples /-/.

Os dois pontos

Dahlet (2006a), ao tratar da função enunciativa dos *dois pontos*, os considera como hierarquizadores discursivos. Para a autora, este sinal divide o *tema* e o *rema*, sendo que o primeiro corresponde ao “*dado*”, definido como elemento que, no momento da enunciação, já pertence ao campo da consciência, ao passo que o *rema* corresponde ao novo, informação introduzida a partir do *dado* (Combettes, 1983, p. 18-19 apud Dahlet, 2006a).

Para Chacon (1998), esse sinal “não estabelece o vínculo textual entre as duas partes relacionadas somente pelo fato de sua presença; também por evocar uma ausência, a de um típico articulador textual, sua presença é significativa no estabelecimento da relação entre os fragmentos” (Chacon, 1998, p. 190).

Dahlet (2006) considera, ainda, os dois pontos como um operador lógico, na medida em que o valor distributivo entre *tema* e *rema* pode acumular diversos valores chamados lógicos: dois pontos de causa (*pois*); dois pontos de consequência (*portanto*, *logo*); dois-pontos parafrásicos (*quer dizer*). Nos exemplos retirados dos textos da *Superinteressante*, evidenciamos que a pontuação exerce uma função de operador lógico de causa (*pois*), tal como propôs Dahlet (2006). E, dessa forma, suprima a falta de um conectivo, como ressaltou Chacon (1998). Vejamos:

1. “Mas essa droga, que é produzida pela bactéria *Streptomyceshygroscopicus*, encontrada no solo da ilha de Páscoa, tem um efeito *colateral*: *enfraquece* o sistema imunológico.” (anexo I)

2. Cientistas do *Instituto de Tecnologia de Massachusetts* (MIT) criaram um dispositivo que promete *fazer o impossível: emite mais energia do que recebe*. (anexo II)
3. [...] ela também *tem outro efeito: faz o dispositivo vibrar e se resfriar (...)*. (anexo II)

Entendemos que a opção pelos dois pontos e não por outros conectivos linguísticos faz parte de uma escolha estilística. Ao inserir os dois pontos, ao invés de conectivos de causa, como, por exemplo, “pois”, “porque”, “já que”, atribui-se aos textos um efeito de objetividade, ao mesmo tempo em que dá mais destaque para as informações acrescentadas, provocando uma leitura mais rápida e fluida. Sem dúvidas, tal efeito de sentido não seria alcançado com uso de outros conectivos linguísticos.

Em duas das ocorrências, há um uso peculiar dos dois pontos, seguido da expressão “*ou seja*”, que exerce uma função de operador lógico parafrásico (quer dizer), pois é seguido de uma explicação que se refere ao que foi dito anteriormente:

4. “É uma descoberta de ciência básica”, diz o pesquisador Rajeev Ram, *do MIT. Ou seja: interessa e muito aos físicos*. (anexo II)

Geralmente, na leitura de um texto, quando nos deparamos com a expressão “*ou seja*” ela aparece entre vírgulas. Fugindo do comum, nessa notícia ela vem antecidida de um ponto e introduz os dois pontos. Ao escolher esse modo de pontuar, o autor atribui mais destaque à informação introduzida pelos *dois pontos*, além de contribuir para a objetividade e clareza da informação veiculada.

Essas funções exercidas pelos dois pontos colocam em evidência a função sintática e textual que esse sinal de pontuação exerce nos textos, uma vez que estabelecem relações entre as sentenças e colaboram para a construção da descrição das pesquisas científicas.

Além de reconhecer a função textual deste sinal nos textos, destacamos o fato desta função se relacionar a um caráter discursivo. Isto porque estas marcas gráficas estabelecem uma

relação com o interlocutor, uma vez que o(a) locutor(a) percebe a necessidade de explicitar ou especificar informações que considera relevantes para o bom entendimento da notícia veiculada, tendo em vista um público leigo em assuntos científicos. E, além disso, imprime nos textos uma prosódia, relacionada à escrita, que torna a leitura mais rápida e objetiva, o que é uma característica da notícia de divulgação científica nessas revistas.

Os parênteses

Tendo em vista a função enunciativa que os sinais exercem nos textos, Dahlet (2006a) considera os parênteses como hierarquizadores discursivos morfologicamente duplos. Para a autora, esses sinais têm a função de inserir um segmento num enunciado receptor, que é sintática e semanticamente autônomo, ao passo que o segmento inserido pelos sinais em questão vai da autonomia zero à autonomia máxima.

Em relação aos parênteses, nos textos da revista *Superinteressante* foram encontradas 5 ocorrências e uma ocorrência na notícia da Galileu. Nos casos abaixo, explicitam o significado de uma sigla, ou o nome técnico-científico de expressões citadas no texto:

1. Experiências feitas nas universidades do Texas e de Michigan apontaram que a rapamicina (*Rapamune*) [...]. (anexo I)
2. Cientistas do *Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT)* [...]. (anexo II)
3. A suposta revolução está num *diodo emissor de luz (LED)* [...]. (anexo II)
4. [...] dispositivo que transforma *corrente elétrica (elétrons)* [...]. (anexo II)
5. [...] em *partículas de luz (fótons)*. (anexo II)
6. [...] pesquisadores da Universidade da Califórnia em Berkeley (EUA) notaram que [...]. (anexo III)

Inferimos que as informações entre parênteses, provavelmente, foram compreendidas pelo(a) autor(a) do texto como uma informação relevante para a descrição da(s) pesquisa(s) realizadas. Por serem pesquisas que tratam os temas pelo viés da

ciência, há relevância em se especificar determinadas siglas, traduções e elementos mais técnicos.

Este uso demonstra uma função discursiva no uso da pontuação, uma vez que revela as intenções dos locutores, que tem em vista um público leigo em assuntos científicos e intuem essas informações como relevantes para o contexto da pesquisa que descrevem.

Houve, também, uma ocorrência em que este sinal foi utilizado com a função de dar destaque a uma informação. Neste caso, a palavra em parênteses está em contraste com o título da notícia (*Descoberta a fonte da juventude: uma bactéria*) e, mais especificamente com o sentido da palavra “juventude”. Vejamos:

7. “Isso acontece porque a rapamicina inibe um mecanismo chamado mTOR, responsável pela divisão, *multiplicação (e envelhecimento)* das células.” (anexo I)

Ao destacar a expressão “*e envelhecimento*” o autor chama a atenção para o fato de que, ao inibir o mecanismo que é responsável pelo envelhecimento da célula, será possível descobrir a fonte da juventude, anunciada no título da notícia.

Em suma, nas notícias, os parênteses foram utilizados para auxiliar na descrição ou explicação das pesquisas. Portanto, revelam o caráter enunciativo da pontuação, na medida em que a utilização desses sinais tem em vista uma melhor compreensão da pesquisa por parte dos interlocutores.

Travessão simples

Segundo Dahlet (2006a), em muitos enunciados o travessão simples funciona como uma variação do travessão duplo, ao passo que, quando inserido no final do enunciado, o ponto absorve o sinal que fecha. Nesse uso, esse sinal pode ser comparado aos parênteses. Entretanto, Dahlet esclarece que em alguns casos o travessão simples pode adquirir a função de marcador expressivo que proporciona um destaque notável ao segmento introduzido pelo sinal.

Em uma das ocorrências da revista *Superinteressante*, esse sinal aponta para uma informação sobre a qual se quer dar ênfase, possivelmente por ser considerada pelo autor importante para o contexto da notícia. Vejamos:

1. “Micro-organismo produz um remédio capaz de frear os mecanismos de envelhecimento das *células* - e *prolongar* artificialmente a vida de animais saudáveis” (anexo I)
2. Mas, além disso, ela também *tem outro efeito: faz o dispositivo vibrar e se resfriar, liberando calor – que gera mais fótons.* (anexo II)

Interessante observar que, se tomarmos estas orações sem levar em conta o contexto de produção, o enunciado ainda faria sentido sem o uso do sinal de travessão. Mas, por nossa perspectiva, este sinal de pontuação produz um efeito de sentido que se relaciona às intenções do autor do texto, e, portanto, às condições de produção dos enunciados. Ao optar pelo uso do travessão, ao mesmo tempo em que se destaca a informação que vem na sequência ao sinal, configura-se no texto um efeito de sentido que torna a linguagem menos formal e mais direta, o que contribui para a constituição de uma linguagem clara e objetiva, que caracteriza esse gênero.

Nos exemplos que seguem, o travessão dá destaque a uma informação, substituindo elementos mais recorrentes nesta esfera. Esses sinais fazem parte de escolhas estilísticas que também têm em vista imprimir nos textos uma objetividade, ao mesmo tempo em que se destaca informações consideradas relevantes aos interlocutores das notícias.

3. (...) tem o poder de estender milagrosamente *a vida* - *ratos* que tomaram o remédio viveram até 14% a mais. (anexo I)
4. Mesmo se fosse possível, *não compensaria – os LEDs* ocupariam um espaço enorme e a energia gerada acabaria se dissipando pelos trilhões de microcircuitos envolvidos. (anexo II)
5. Em média, nascem no mundo 105 *meninos para cada 100 meninas – uma proporção* baseada em índices constantes ao longo dos séculos. (anexo III)

6. Depois, perceberam que os meninos que nasciam nessas épocas eram mais fortes que o esperado – a taxa de sobrevivência ao primeiro ano de idade era 12% maior que a média. (anexo III)

7. O aborto espontâneo de meninos estaria, então, relacionado a um processo adaptativo – abortar fetos mais frágeis aumentaria a chance de dar à luz a um bebê saudável [...] (anexo III)

Vale destacar, por fim, que apesar das diferenças nas funções exercidas pelo uso desses três sinais eminentemente enunciativos, evidenciamos também, por esses exemplos, que a maneira de empregar esses elementos linguístico-discursivos nas duas revistas é semelhante no sentido de que, além de contribuir para a construção textual e semântica dos textos, estabelecem proximidade com o interlocutor, ao buscar especificar, explicitar, explicar, destacar e/ou retomar informações que na concepção do autor são desconhecidas de seu público-alvo. Os temas ideologicamente dizíveis se caracterizam por se pautarem em estudos, experimentos e/ou pesquisas científicas, como forma de comprovação e legitimação de informações. Tal “universo ideológico”, no qual estão inseridas as notícias, determina a maneira de utilizar a pontuação nos textos, uma vez que a linguagem é utilizada de forma a se aproximar do leitor e tornar o conteúdo acessível a ele.

Dessa maneira, a pontuação adentra o texto como um elemento estilístico, uma vez que seu uso reflete a vontade discursiva do autor que, tendo em vista um público leigo em assuntos científicos e que busca informações em uma revista que aborda os temas da ciência de forma descontraída e acessível, utiliza a pontuação de forma a colaborar para os efeitos de clareza e informalidade que objetiva produzir nos textos.

Considerações finais

Fica evidente que, em ambas as revistas, os sinais de pontuação auxiliam na veiculação da informação de forma a estabelecer relações de coerência e coesão que se relacionam

diretamente à condição de produção dos textos. Além disso, contribuem para a constituição de uma linguagem clara e direta, que caracteriza esse gênero.

Portanto, esses sinais, ao se relacionarem a aspectos linguísticos e textuais, concomitantemente apontam para questões da ordem do discurso. Isso porque, como vimos, colaboram para estruturação do texto em seus aspectos composicionais e estilísticos, tendo em vista que o autor, imerso em um discurso ideológico da ciência, ambiciona atingir um público-alvo específico: o de leigo interessado em questões científicas em busca de uma leitura rápida, dinâmica, acessível e descontraída.

Dessa maneira, esses sinais de pontuação demarcaram nos textos das notícias uma função textual (ao encadear os enunciados) e semântica (ao contribuir para construção de sentidos acerca da informação veiculada) e, ainda, uma função discursiva (referente aos efeitos de sentido causados pela vontade discursiva dos autores que têm em vista determinado público-alvo).

Assim, ao analisar o modo de pontuar de notícias de divulgação científica das revistas *Galileu* e *Superinteressante*, constatamos que, pela maneira como configuram seus textos, imersos em um discurso ideológico do campo científico, os(as) autores(as) imprimem nas notícias um estilo conciso, que implica em uma leitura rápida e objetiva, além de descontraída, tendo em vista a construção de uma linguagem acessível. Essa forma de abordar os conteúdos é também marcada pela pontuação, uma vez que o uso recorrente de sinais eminentemente enunciativos colabora para dar a leitura um tom mais rápido, objetivo, menos formal e mais acessível a um público amplo.

Portanto, nossas análises evidenciaram que a pontuação é um elemento estilístico que desempenha funções discursivas na medida em que cria efeitos de sentido que deixam transparecer a relação da pontuação com as condições de produção do enunciado.

Pela forma como realizamos a análise, com base nos nossos pressupostos teóricos, acreditamos que atingimos nosso objetivo no sentido de ultrapassar uma abordagem tradicional. Afinal,

destacamos de que forma a pontuação contribui para a constituição do texto escrito em seus aspectos textuais, semânticos e discursivos. Isso permitiu compreender como a pontuação revela que suas funções só podem ser apreendidas se levamos em conta uma prática real de linguagem.

Assim, ao apresentar uma forma diferenciada de tratar esses sinais, enfatizamos sua relevância para marcar uma especificidade própria da escrita e seu caráter discursivo, uma vez que defendemos que a pontuação marca nos textos as escolhas de seus produtores, que, por sua vez, estão vinculadas às condições de produção do discurso.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BERNARDES, A. C. A. **Pontuando alguns intervalos da pontuação**. 2002. 153 f. Tese (Doutorado em Linguística) Unicamp, Campinas, 2002.

CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. **Filol. Linguíst. Port.**, n. 8, p. 287-314, 2006b. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Dahlet.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2010.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Humanitas, 2006a.

GARATTONI, B. Descoberta a fonte da juventude: uma bactéria. **Revista Superinteressante**, São Paulo, 12 de mar. de 2011.

Disponível em <http://super.abril.com.br/saude/descoberta-fonte-juventude-bacteria-497260.shtml>> Acesso em 15 ago. 2014.

GARATTONI, B. NOGUEIRA, S. Descoberta a fonte da juventude: uma bactéria. **Revista Superinteressante**, São Paulo, 10 de maio de 2012. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/lampada-gera-mais-energia-do-que-consome>> Acesso em: 20 de mar. de 2015

MARASCIULO, M. **Fetos de meninos são mais suscetíveis a abortos espontâneos**. Revista Galileu, São Paulo, 10 de fev. de 2015. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/03/fetos-de-meninos-sao-mais-suscetiveis-abortos-espontaneos.html> Acesso em: 20 de jul. de 2015.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184- 207.

ANEXO I

Descoberta a fonte da juventude: uma bactéria

Micro-organismo produz um remédio capaz de frear os mecanismos de envelhecimento das **células - e prolongar** artificialmente a vida de animais saudáveis

por Bruno Garattoni

Experiências feitas nas universidades do Texas e de Michigan apontaram que a rapamicina (**Rapamune**), droga atualmente utilizada em transplantes de órgãos, tem o poder de estender milagrosamente a **vida - ratos** que tomaram o remédio viveram até 14% a mais. Isso acontece porque a rapamicina inibe um mecanismo chamado mTOR, responsável pela divisão, multiplicação (**e envelhecimento**) das células. Mas essa droga, que é produzida pela bactéria *Streptomyces hygroscopicus*, encontrada no solo da ilha de Páscoa, tem um efeito **colateral: enfraquece** o sistema imunológico. Por isso, os cientistas enfatizam que ninguém deve tomar o remédio por conta própria. "A descoberta é importante porque abre caminho para o desenvolvimento de drogas que ajam mais

especificamente, sem efeitos colaterais", explica a bióloga Lynne Cox, da Universidade de Oxford. Disponível em <http://super.abril.com.br/saude/descoberta-fonte-juventude-bacteria-497260.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2014 (grifos meus)

ANEXO II

Lâmpada gera mais energia do que consome

Invenção parece contrariar as leis da Física e pode revolucionar a produção de eletricidade. Ou não.

Salvador Nogueira e Bruno Garattoni

Cientistas do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) criaram um dispositivo que promete **fazer o impossível: emite mais energia do que recebe**. Se for possível gerar energia "do nada", a humanidade poderá dispensar o petróleo e todas as fontes atuais de energia e quase zerar as emissões de CO₂. Será?

A suposta revolução está num **diodo emissor de luz (LED)**, dispositivo que transforma **corrente elétrica (elétrons)** em **partículas de luz (fótons)**. O LED criado pelos cientistas americanos recebe 30 picowatts de eletricidade e devolve mais que o dobro, 70 picowatts, na forma de luz. Como? A eletricidade alimenta os circuitos do LED, que produzem luz. Mas, além disso, ela também **tem outro efeito: faz o dispositivo vibrar e se resfriar, liberando calor – que gera mais fótons**. No fim do processo, você tem mais energia do que quando começou. Estamos diante da maior invenção humana desde a roda? Infelizmente, não.

Um picowatt é ridiculamente pouco. Seria preciso juntar 600 trilhões de unidades do LED 'mágico' para alimentar um reles liquidificador. A tecnologia atual não permite construir uma máquina nessa escala. Mesmo se fosse possível, **não compensaria – os LEDs** ocupariam um espaço enorme e a energia gerada acabaria se dissipando pelos trilhões de microcircuitos envolvidos. "É uma descoberta de ciência básica", diz o pesquisador Rajeev Ram, do MIT. **Ou seja: interessa** e muito aos físicos. Mas não irá zerar a sua conta de luz. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/lampada-gera-mais-energia-do-que-consome>> Acesso em: 20 de mar. de 2015 (grifos meus)

ANEXO III

Fetos de meninos são mais suscetíveis a abortos espontâneos

Entenda por que nascem mais meninas depois de desastres naturais e eventos traumáticos

Em média, nascem no mundo 105 **meninos para cada 100 meninas** – **uma proporção** baseada em índices constantes ao longo dos séculos. Contudo, em tempos de crise, quando há desastres naturais, invernos rigorosos ou mesmo eventos traumáticos, a quantidade de meninas supera a de meninos.

Esse fenômeno é observado pela ciência há décadas, e pesquisadores já comprovaram que ele estava ligado de alguma forma ao maior número de abortos espontâneos de meninos, já que meses depois dos desastres a proporção habitual de 105 para 100 alterava. Agora, ao analisar a proporção entre os sexos de recém-nascidos na Finlândia entre 1790 e 1870, pesquisadores da Universidade da Califórnia em Berkeley (**EUA**) notaram que, em certo período, ela chegou a apenas 70 meninos para cada 100 meninas. Depois, perceberam que os meninos que nasciam nessas épocas eram mais **fortes que o esperado** – **a taxa de sobrevivência ao primeiro ano** de idade era 12% maior que a média. Para completar, os sobreviventes também tiveram 8,7% mais filhos que os homens nascidos quando a quantidade de meninos e meninas era próxima.

O aborto espontâneo de meninos estaria, então, relacionado a **um processo adaptativo** – **abortar fetos** mais frágeis aumentaria a chance de dar à luz a um bebê saudável, que por sua vez se reproduziria com mais eficiência quando chegasse a idade adulta. Em períodos de grandes desastres e recursos escassos, faz mais sentido criar crianças naturalmente mais resistentes. O próximo passo é descobrir de que forma o período na barriga da mãe determina a qualidade de vida dos meninos ao longo do tempo. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/03/fetos-de-meninos-sao-mais-suscetiveis-abortos-espontaneos.html> Acesso em: 20 jul. 2015 (grifos meus).

LETRAMENTOS DIDÁTICO-DIGITAIS NO CURSO DE LETRAS: UMA PROPOSIÇÃO PARA MULTILETRAMENTOS DOCENTES

Ana Patrícia Sá Martins

Introdução

O primeiro quartel do século XXI tem registrado profundas transformações sociais, econômicas e culturais, acompanhadas de uma crescente evolução das tecnologias digitais de informação e da comunicação (TDICs). Temos observado as constantes mudanças nas mais diversas práticas sociais letradas, exigindo novas posturas responsivas e responsáveis quanto às ações de linguagem que empreendemos.

Nesse contexto, os artefatos tecnológicos têm se tornado mais presentes em nosso cotidiano, nas mais distintas esferas sociais. No âmbito educacional, por exemplo, temos observado como as práticas sociais de leitura e escrita, de alunos e professores, estão sendo ressignificadas pela influência das tecnologias digitais. Essa percepção se tornou ainda mais evidente após o surto epidêmico que têm assolado o mundo desde o ano de 2020. Com a realidade do ensino remoto, por exemplo, professores, gestores, alunos, pais e familiares têm se deparado com a necessidade de se redefinir e de redefinir o que é espaço público e o que é espaço privado. É notório que, apesar de inúmeros eventos e cursos *online* ofertados durante a pandemia do Covid-19, todos ainda estamos nos sentindo inseguros e incipientes quanto aos usos didáticos que esses artefatos tecnológicos possam oferecer.

Diante disso, situada no campo interdisciplinar da Linguística Aplica, como professora formadora de (futuros) professores, questionamos: “Como desenvolver práticas formativas que

oportunizem aos licenciandos no curso de Letras ações pedagógicas que promovam uma aprendizagem a partir das, por meio das e para as práticas multiletradas em uma sociedade digitalmente conectada?” Visando à resposta, apresentaremos no presente artigo uma proposição de pedagogia formativa, desenvolvida durante nosso processo de doutoramento, que culminou com a construção de letramentos didático-digitais com futuros professores de Língua Portuguesa no curso de Letras.

Consideremos que o letramento didático-digital do futuro professor pode ser desenvolvido a partir das representações de ser e agir docentes, orientado para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna para os multiletramentos didáticos. Argumentamos que estas práticas podem orientar os (futuros) professores para a compreensão de que o trabalho docente se encontra em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um contexto sócio histórico situado que possibilita apreender traços de sua identidade profissional.

Os (novos) estudos do letramento e as reflexões sobre o trabalho do (futuro) professor

As instituições de ensino são continuamente atravessadas por políticas educacionais, às vezes difusas, que buscam incitar a necessidade de aquelas reinventarem seu papel científico, social e educativo. Nessa perspectiva, citamos como exemplo a Base Nacional Comum Curricular (2018) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – denominada BNC-Formação (2019). Segundo Caeiro e Moreira (2018), este novo paradigma vincula-se, praticamente, a todos os âmbitos de organização econômica, social, cultural e política, e resulta, entre outros, do processo de globalização da economia e da comunicação, da evolução de uma consciência de mundialização, de uma cultura em rede, da internacionalização do saber e da

ciência e da estreita relação entre a participação digital e as novas práticas de cidadania.

Contudo, entendemos que para que esta (s) pedagogia (s) se suportem e enriqueçam mais com a componente digital, é preciso que professores e estudantes consigam aprender a utilizar a tecnologia em contexto educativo de uma forma que crie cenários inovadores e sustentáveis de aprendizagem, proporcionando uma efetiva melhoria do processo educacional. Para isso, professores e estudantes precisam adaptar-se a uma nova realidade que combina ambientes analógicos e digitais, aprendendo a utilizar as tecnologias digitais que dialoguem com suas práticas sociais reais de uso desses artefatos neste contexto de mudança e transição.

Nesse sentido, embasamos nossos pressupostos teóricos nos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*— doravante NLS), defendidos por Street (2008), Barton e Hamilton (2000), entre outros, que têm sido centrais na teorização da complexidade dos letramentos como práticas histórica, cultural e socialmente situadas. Ademais, essa concepção de ‘novo’ impõe o reconhecimento de múltiplos letramentos ou letramentos, no plural, variando de acordo com o tempo e o espaço, bem como com as dimensões de poder conferidas por esses processos de leitura e escrita, em diversas práticas sociais.

Além disso, considerando os conceitos de texto e gênero, compreendemos letramento digital como um processo de apropriação de conhecimentos que envolvem as TDICs, no sentido de tornar possível a comunicação de forma ativa, reflexiva, consciente e crítica. Para tanto, levam-se em consideração aspectos individuais de habilidades e competência para o consumo, produção e distribuição de linguagens multimodais, como aspectos sociais em que os discursos, as relações de poder e as ideologias então imbuídas nas diversas práticas sociais. Desse modo, nega-se aqui a concepção dos letramentos digitais como apenas um conjunto de competências e habilidades específicas, no intuito de atingir uma proficiência ideal para o uso das TDICs. Tampouco se tenta universalizar os letramentos no sentido de ensinar a maneira

correta – como transmissão e recebimento de informação – da leitura e escrita para ser aplicada em uma gama de utilizações e aplicações (Lankshear; Knobel, 2006).

Entendemos que como sujeito histórico, aberto e imerso no diálogo, o professor de línguas é, sobretudo, um profissional em constante transformação. Por isso, conforme alegam os NLS, uma perspectiva crítica em relação ao letramento do professor também é essencial, principalmente porque o professor, visto como um facilitador do processo de leitura e de escrita, auxilia estudantes – participantes de práticas situadas – para que entendam suas posições em contextos de relação de poder.

Procedimentos metodológicos

A partir do aporte teórico-metodológico, com base no Interacionismo Sociodiscursivo e na perspectiva do ensino como trabalho, bem como no dialogismo bakhtiniano e na escrita reflexiva, adotamos a perspectiva sociointeracionista e dialógica da linguagem, entendendo que essa se configura como um conjunto de práticas enunciativas e também como forma de ação. Assim, conforme assinalado por Marcuschi (2008, p. 77), partimos da concepção de que a língua “é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundamentadas em normas socialmente instituídas”.

Desse modo, a presente pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e intervencionista, teve como instrumentos para a geração de dados três gêneros textuais: relatos autobiográficos, projetos didáticos e resenhas críticas, os quais foram tomados dentro das especificidades das esferas de utilização nas quais foram vinculados: a esfera acadêmica na relação com a esfera escolar.

O cenário da pesquisa foi a disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos (PPP), ministrada no curso de Letras, no semestre de 2017.2. Assim, pretendemos dar visibilidade às vozes enunciadas pelos discentes e futuros professores de língua materna durante

seu processo de letramento no e para o local de trabalho, entendendo, assim, a escrita reflexiva como um elemento identitário da sua formação (Kleiman, 2001).

Tendo em vista a convicção integradora empreendida nesse trabalho, assumimos o caráter transdisciplinar, transgressivo e crítico do campo da Linguística Aplicada – LA (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013), haja vista que:

[...] 1. O fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada; 2. No campo metodológico, as investigações da área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais; 3. A contribuição de ordem política dentro da academia, já que ela tem alavancado o *status* institucional dos formadores de professores; e 4. A contribuição da área que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores (Miller, 2013, p. 100).

Nesse sentido, ressignificamos o programa curricular da mencionada disciplina obrigatória aos graduandos do 4º período de Letras noturno e colaborativamente desenvolvemos nosso *Programa de Multiletramentos Didáticos*, caracterizado como uma pedagogia de projetos sistematizada a partir de uma rede de atividades acadêmico-profissionais, organizadas sob a mediação colaborativa de alunos e professores, que, por meio da escrita (auto)reflexiva, busca desenvolver o ensino-aprendizagem da língua com os gêneros multimodais num dado contexto social, oportunizando a construção de letramentos didático-digitais. Para tanto, conceituamos *Letramentos didático-digitais* como as capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

Ressaltamos ainda que nossa proposição pedagógica foi orientada sob a concepção daquilo que Pahl e Rowsell (2005, p. 23) denominaram de *terceiro espaço*, ao assegurarem que o

letramento está ligado com a nossa identidade e as nossas práticas. Assim sendo, conforme pontuam, assumir uma abordagem que entenda o letramento como uma prática social envolve reconhecer que a escola (a universidade) é apenas um dos cenários onde as práticas de letramento ocorrem. Isto reconhece que os recursos usados para ensinar em sala de aula podem ser diferentes, em diálogo com os recursos utilizados pelos alunos em suas casas e outros contextos mais.

Destacamos que a principal peculiaridade do PROMULD em relação a outras proposições de projetos pedagógicos reside na crença de que é necessário oportunizarmos aos futuros professores a construção do trabalho didático com os gêneros, inseparável dos contextos no e para o local de trabalho; especialmente, com os gêneros multimodais que circulam em suportes/ambientes digitais dentro e/ou fora do ambiente acadêmico e escolar (Martins, 2020). Além disso, acreditamos que propor aos futuros professores uma postura etnográfica nos contextos escolares e fazê-los refletir sobre, por meio da escrita com gêneros da esfera acadêmico profissional, lhes permitirá um maior agenciamento na aprendizagem, ao construírem conhecimentos a parti de si e com os outros.

Com relação aos escritos que circulam em ambientes no e para o local de trabalho dos futuros professores, o uso do mecanismo enunciativo das vozes e da modalização surgem marcas textuais peculiares, as quais podem ser relacionadas aos papéis sociais que os interlocutores ocupam dentro e fora da universidade, dentro e fora das escolas em que regem as aulas durante a graduação. Ou seja, o uso do mecanismo enunciativo das vozes e da modalização está relacionado às representações interiorizadas dos produtores textuais acerca da situação de ação de linguagem particular na qual se encontram envolvidos nesses lugares sociais.

De acordo com Bronckart (1999, p. 321), essas representações interiorizadas “são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvos de uma reorganização singular [...] continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva”. Entendemos, pois, que a presença das

vozes enunciativas e da modalização nos escritos dos futuros professores é reveladora dos traços da inserção destes em uma rede de representações interiorizadas que se entrelaçam e se interpenetram porque construídas (e partilhadas) coletivamente dentro de uma formação sócio-histórica comum.

Nesse sentido, para analisarmos como a escrita situada para o agir do professor pode oportunizar o desenvolvimento de multiletramentos docentes, para práticas de letramentos didático-digitais, a partir dos mecanismos de responsabilidade enunciativa na escrita reflexiva, elegemos, como categorias de análise, o dialogismo, no estudo das formas de apresentação do discurso de outrem, fundamentados na proposta de Bakhtin/Volochinov (2010a [1929]); as vozes enunciativas e as modalizações, atrelados à investigação dos níveis de análise defendidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

Resultados e discussão

Diante de um mundo permeado por constantes transformações no uso da leitura e da escrita em nossas práticas sociais, oportunizar práticas de multiletramentos nos cursos de licenciatura já não é uma opção. Desse modo, assumindo uma perspectiva sócio-histórica e cultural da escrita, ressignificando uma disciplina curricular obrigatória, cujo objetivo inicial foi mediar a construção de projetos pedagógicos com alunos do curso de Letras licenciatura. Nesta reorganização do ensino acadêmico, desenvolvemos um conjunto de eventos de letramento em torno das práticas sociais do futuro professor.

Sistematizado o planejamento curricular, foram construídas, colaborativamente, estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social da docência durante a formação inicial de professores de língua materna. Essas estratégias embasaram-se, sobretudo, no uso da escrita reflexiva para a produção de gêneros da esfera acadêmico-profissional, por meio das quais habilidades foram requeridas para o uso social e efetivo da leitura e da escrita.

A partir de um programa de multiletramentos didáticos, desenvolvemos o ensino-aprendizagem da língua com os gêneros multimodais, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), ou seja, desenvolvemos, junto aos futuros professores, estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o(s) outro(s), através de diversas linguagens e canais de interação, os quais permitiram àqueles a construção de caminhos para refletirem sobre os usos da leitura e escrita para e no local de trabalho. Na colaboração dialógica desse processo, percebemos a pertinência da escrita reflexiva na identificação/mapeamento, prefiguração e avaliação de artefatos digitais e dos gêneros textuais presentes nas esferas em que atuam (e atuarão), bem como dos sujeitos que coenunciam o processo de (trans)formação dos futuros professores.

Nossas investigações revelaram que o letramento didático-digital do futuro professor pode ser desenvolvido a partir das representações de ser e agir docentes, orientado para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna para os multiletramentos didáticos. Desse modo, apresentamos na Figura 01 o percurso cíclico que acreditamos ter oportunizado a construção de letramentos didático-digitais dos futuros professores colaboradores desta pesquisa, no intuito de incentivar outras práticas formadoras que compartilhem desse objetivo.

Figura 01: Percurso cíclico para construção do Letramento didático-digital



Fonte: Martins (2020).

Conforme ilustrado acima, consideramos que a construção do letramento didático-digital do futuro professor perpassa a ressignificação do uso da leitura e da escrita para e no local de trabalho na compreensão e apropriação dos gêneros e dos artefatos digitais, a partir das práticas sociais reais. Acreditamos ainda que, além dos conhecimentos teóricos pertinentes nos cursos de licenciatura, é necessário oportunizar práticas de letramento com o uso da escrita reflexiva em que os futuros professores construam conhecimentos acerca das condições específicas para e sobre o seu agir docente.

Esses conhecimentos lhes permitirão entender os interesses dos seus alunos, saber a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles, identificar os gêneros mais significativos em suas práticas sociais letradas, assim como, a relação que estabelecem no uso das tecnologias digitais. Desse modo, quanto maiores forem os conhecimentos construídos, a partir da escrita

reflexiva, acerca das condições específicas para e sobre o seu agir docente, maiores serão as possibilidades de os futuros professores serem capazes de criar situações significativas de aprendizagem.

Vale ressaltar que a construção do letramento didático-digital é um processo que se dá num *continuum* de uso da escrita reflexiva que permite aos futuros professores a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra, possibilitando-lhes mobilizar as capacidades, recursos e tecnologias na construção do seu agir docente. Nesse sentido, a análise da escrita dos futuros professores nos revelou não apenas o reposicionamento identitário como professor em (dis)curso, mas também nos permitiu perceber indícios de formas por meio das quais a construção do seu letramento didático-digital foi negociado e constituído por fatores individuais, coletivos e contextuais.

Diante do exposto, ratificamos a pertinência e importância do letramento didático-digital na formação inicial de professores, a partir da prática reflexiva do uso da escrita situada *no e para* o local de trabalho *para e sobre* o seu agir docente.

Considerações finais

Considerando nosso papel enquanto pesquisadora e professora formadora de (futuros) professores, buscamos investigar possibilidades de práticas formativas no curso de Letras licenciatura que oportunizassem ações pedagógicas que promovessem uma aprendizagem *a partir das, por meio das e para as práticas* multiletradas em uma sociedade digitalmente conectada, empreendemos um estudo sob a perspectiva da pesquisa-ação em nosso contexto de trabalho: uma universidade estadual, pública, na região sul do estado do Maranhão, tendo em vista a urgência de uma formação e didatização dos saberes científicos sob a perspectiva dos multiletramentos, que dialogasse com as práticas letradas acadêmicas, mas também com as práticas sociais dos futuros professores, de modo que fossem considerados os contextos sociais, históricos e culturais de produção discursiva.

Nossa proposta teve como objetivo principal analisar processos de (trans) formação de futuros professores de língua materna no curso de Letras para práticas de letramentos didático-digitais, a partir dos mecanismos de responsabilidade enunciativa na escrita reflexiva sobre e para o local de trabalho docente. Para consecução do referido objetivo, empreendemos a ressignificação de uma disciplina curricular obrigatória, que trata da implantação e produção de projetos pedagógicos, e propusemos um Programa de Multiletramentos Didáticos (PROMULD), interpretado como prática letrada e de trabalho colaborativo, voltado para a aprendizagem situada, objetivando uma possibilidade de construção e desenvolvimento de letramentos didático-digitais.

O desenvolvimento do PROMULD residiu na crença de que era necessário oportunizarmos aos futuros professores a construção do trabalho didático com os gêneros, inseparável dos contextos no e para o local de trabalho; especialmente, com os gêneros multimodais que circulam em suportes/ambientes digitais dentro e/ou fora do ambiente acadêmico e escolar. Ademais, acreditamos que propor aos futuros professores uma postura etnográfica nos contextos escolares e fazê-los refletir, por meio da escrita com gêneros da esfera acadêmico profissional, lhes permitiria um maior agenciamento na aprendizagem, ao construírem conhecimentos a partir de si e com os outros.

A análise dos projetos didático-digitais, em termos de construção e desenvolvimento do letramento didático-digital, revelou-nos que utilizar a escrita reflexiva para o local de trabalho em sua perspectiva praxiológica é ressignificá-la e torná-la instrumento para o agir dos (futuros) professores. Percebemos que, ao se constituírem sujeitos de sua formação e atuação profissional, os futuros professores revelaram em seus discursos o valor significativo que as ações pedagógicas planejadas suscitavam em suas identidades, simbioticamente implicadas quanto aos aspectos profissional e humano. Ao deixar emergir suas apreciações no *para que, como, por que e para quem* construía aquelas ações, os futuros professores denotaram a transformação ocorrida no modo em que

pensavam ser a educação e, sobretudo, fazer a educação. Eles puderam sentir e vivenciar que se ensina *com* os alunos e não para os alunos; se ensina *com* as nossas práticas sociais e não somente sobre as práticas sociais.

A construção e desenvolvimento do letramento didático-digital foi (e é!) um processo que se dá num *continuum* de uso da escrita reflexiva, oportunizando aos futuros professores a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra, possibilitando-lhes mobilizar as capacidades, recursos e tecnologias na construção do seu agir docente. Nesse sentido, a análise da escrita dos futuros professores nos revelou não apenas o reposicionamento identitário como professor em (dis)curso, mas também nos permitiu perceber indícios de formas por meio das quais a construção do seu letramento didático-digital foi negociado e constituído por fatores individuais, coletivos e contextuais.

Enquanto professora formadora de professores, ratifiquei a premissa da importância do professor que colabora, conversa, interage, sofre com seus alunos. Ao constatarmos a coenunciação na responsabilidade do agir na construção dos projetos didático-digitais, identificamos o quanto nós, professores de futuros professores, somos vistos como aqueles que têm a solução para todos os problemas e imprevistos; somos reclamados a dar a mão àqueles que queremos persuadir que (ainda) vale à pena o trabalho duro de ensinar para fazer sentido aos sujeitos. Essa constatação nos dados fez aumentar em nós o compromisso na busca pela formação contínua e de qualidade. Afinal, também não temos receitas prontas, por isso, é preciso se permitir a *copilotagem* na formação, haja vista estarmos, também, nos ressignificando.

Ademais, frisamos a relevância do diálogo entre universidade e escolas da educação básica em momentos anteriores ao estágio supervisionado, tendo em vista que, ao oportunizarmos eventos de letramentos acadêmico-profissionais aos futuros professores no contexto docente, temos, enquanto professores formadores, o discernimento dos licenciados será maior e melhor, quanto à compreensão do conjunto de problemáticas, de conflitos, de

contradições, de possibilidades dos novos processos de formação, da percepção como parceiros de profissão em formação, suscitando, portanto, um novo compromisso, um renascimento para a prática.

Quanto às contribuições desta pesquisa para o campo da Linguística Aplicada (LA), consideramos que levar em conta as vozes dos sujeitos que constituem e constroem os eventos de letramento sobre seu próprio agir profissional é adotar uma postura ética, crítica e engajada da LA. Kleiman (2013), ao discutir os rumos da pesquisa na LA do Brasil, destaca as contribuições de uma reflexão sobre a descolonialidade do conhecimento na formulação de problemas de pesquisa e participação social do linguista aplicado, o que envolve uma postura ética com os grupos periféricos nas relações de poder e saber.

Nesse sentido, entendemos que oportunizar aos futuros professores, bem como à professora formadora, práticas formativas no e para o local de trabalho, com base na reflexão do seu agir por meio da escrita e de eventos colaborativos de interação universidade/escola, é apontar a importância da linguagem como instrumento no/pelo qual crenças, identidades e papéis sociais são ressignificados. É (des)construir os espaços discursivos de ensino-aprendizagem. Desse modo, ressaltamos a contribuição do nosso trabalho para o campo da LA, por demonstramos que o desenvolvimento de práticas formativas de multiletramentos didáticos nos cursos de licenciatura pode revelar indícios de reposicionamentos identitários na escrita reflexiva para e sobre o agir dos (futuros) professores, desvelando a construção de letramentos didático-digitais e revelando agenciamentos nos discursos que propõe outras formas de fazer e, conseqüentemente, de ser docente.

Referências

- BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo. Hucitec, 2010a [1929].
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b [1979].
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs). **Situated literacies**: Reading and writing in context. Londres e Nova York: Routledge, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf . Acesso em: 11 de julho de 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/01/pcp022_19.pdf. Acesso em: 05 de julho de 2020.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- Caeiro, D.; Moreira, J. A. Fabricar a Inovação na Educação Superior. Estratégias para a Educação a Distância em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 19-34, 2018. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/82460> Acesso em: 20 jul. de 2020.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor - Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. 2.ed. Maidenhead/New York: Open University Press, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editora, 2008.
- MARTINS, A. P. S. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom**. SAGE Publications, 2005.
- PEGRUM, M. *et al.* **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.
- STREET, B. New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. *In*: Hornberger N.H. (eds) **Encyclopedia of Language and Education**. Boston, MA: Springer, 2008. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_31

ATIVIDADES DE ENSINO E DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA(GEM)

Cleide Inês Wittke
Jossemar Theisen de Matos

Introdução

Com uma perspectiva da língua(gem) como atividade social e de interação cotidiana, parece ser bastante pertinente centralizar o trabalho de língua materna (do português, no nosso caso), tanto no ensino da escola básica quanto do meio acadêmico, em textos autênticos que circulam na configuração social dos mais variados gêneros de texto. Essa abordagem social e interacionista (Koch, 2006; Koch; Elias, 2010, 2016) propicia o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas voltadas ao domínio das capacidades de linguagem (Bronkard, 1999), englobando práticas de escuta, fala, leitura e escrita de diferentes textos, nas mais diversas instâncias discursivas (Bakhtin, 1992).

Tal concepção de língua(gem) demanda mudanças na formação do futuro professor, pois esse profissional deve ser preparado não somente para selecionar textos, mas também para abordá-los sob uma perspectiva social e de interação, tendo os efeitos da prática comunicativa, das intenções dos interlocutores, como objetivo principal de seu trabalho. Assim, se o escopo das aulas de língua(gem) consiste em desenvolver a capacidade de interação (interlocução) do aluno, cabe ao professor trazer diferentes textos, criando oportunidades para que o estudante leia, analise, entenda e se aproprie dos variados gêneros textuais (incluindo os digitais), que circulam socialmente, nas mais diversas situações enunciativas.

No entender de Schneuwly e Dolz (2010, p. 69), o ensino de língua(gem) diz respeito a criar situações em que os alunos sejam confrontados “o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros”. Isso mostra que, embora o professor traga textos autênticos para a sala de aula, simulando situações comunicativas como as vivenciadas no cotidiano, ao serem inseridos no ambiente escolar, esses instrumentos assumem novo objetivo, pois, além de comunicar/interagir, passam a funcionar como objeto de ensino.

Traçamos, nessa ótica, uma reflexão sobre a formação docente e seus desdobramentos no ensino de língua(gem), com foco na prática da escrita, buscando indicar caminhos que possam aperfeiçoar a qualidade dessa formação e desse ensino na escola (Antunes, 2006; Koch, Elias, 2010, 2016; Wittke, 2019). Enfatizamos também o quão fundamental é trabalhar com e no texto nas aulas de português, ao longo do ensino básico (Geraldí, 2011; Marcuschi, 2008), abordando tanto estratégias de leitura, de oralidade, quanto atividades de escrita, com ênfase na reescrita (Dolz *et al.*, 2010).

Para realizar nosso objetivo, fundamentamos esta reflexão em experiências vivenciadas no meio acadêmico, no campo de ensino e de pesquisa. Cabe dizer que o presente estudo teve sua origem em atividades realizadas a partir de leituras e discussões efetuadas com acadêmicos dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), tanto em disciplinas voltadas ao ensino de leitura e escrita, quanto no projeto de pesquisa de uma das autoras deste trabalho (a coautora é colaboradora). O referido projeto intitula-se *Estudo da linguagem e da língua sob uma perspectiva da Interação Verbal*, e dele fazem parte bolsistas de iniciação científica, acadêmicos voluntários e professoras universitárias. Após a introdução, desenvolvemos as noções (teóricas) fundamentais a nosso estudo; depois, descrevemos o procedimento metodológico, relacionando a teoria com a prática. Por fim, traçamos considerações não conclusivas, mas norteadoras a trabalhos futuros.

Embasamento teórico às atividades propostas

Como já informado, este trabalho foi elaborado a partir de experiências vivenciadas tanto no campo de ensino quanto no âmbito de pesquisa, ambos no meio acadêmico. Para realizar nosso escopo, dividimos o aporte teórico em dois eixos: um momento direcionado ao objeto de ensino a ser trabalhado nas aulas de língua(gem), o que Schnewly *et al.* (2012) denominam de objeto *a ensinar*; e outro momento voltado a questões específicas à formação docente, denominada pelos autores supracitados como objeto *para ensinar*.

Assim, levando em conta que o texto e o gênero textual são instrumentos assumidos como objetos de ensino nas aulas de língua(gem), pois são componentes do saber a ensinar, fundamentamos as atividades de escrita propostas a partir dessas duas noções. Para nós, o texto é uma materialidade linguística de variada extensão que constitui um todo organizado de sentido. Em outras palavras, ele consiste em um dizer coerente e adequado à comunicação (tanto oral, escrita quanto digital) à qual se propõe, em determinada situação discursiva. Para Marcuschi (2010, p. 24), o texto é “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Nesse sentido e definindo o texto como uma produção verbal de natureza linguística, discursiva, social e cultural, Koch e Elias (2016, p. 15) o definem como:

[...] um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade.

No ponto de vista das linguistas supracitadas, o domínio das práticas de linguagem, principalmente no que tange à compreensão e produção de um texto (seja ele oral, seja escrito, seja digital ou multimodal), demanda diversos conhecimentos, os quais vão além das operações linguísticas e cognitivas, englobando elementos textuais, contextuais, sociais, culturais, enunciativos,

pragmáticos e discursivos. De forma metafórica, as estudiosas da linguagem comparam o texto com um iceberg, explicitando que quanto maior for o conhecimento dos diversos elementos que constituem a língua(gem), mais tendência terá o leitor, ou ouvinte, para entender os sentidos veiculados em um texto, nas mais variadas situações de uso. Recorrendo à metáfora do *iceberg*, Koch e Elias (2016, p. 34) explicam que o texto apenas mostra:

uma pequena parte na superfície da água (os elementos linguísticos que compõem sua materialidade) e uma imensa superfície subjacente (todos os conhecimentos que necessitam ser ativados para a produção de um sentido). Quanto maior a bagagem de conhecimentos de que o leitor/ouvinte dispuser, mais facilidade ele terá de chegar às profundezas do *iceberg*, para delas extrair os elementos que lhe vão facultar a produção de um sentido adequado para o texto que ouve ou lê.

De modo similar ao domínio dos elementos e do uso adequado de variados textos (das modalidades textuais, segundo Marcuschi, 2010), os quais circulam socialmente, colocando em funcionamento os incontáveis gêneros textuais existentes, quanto maior for a bagagem de conhecimento linguístico, textual, enunciativo, cultural e discursivo do usuário da linguagem, melhor será sua interação verbal (e não verbal), no seu cotidiano. Vale lembrar de que o texto pode se materializar como um único enunciado (Socorro!) ou em um romance de vários volumes, como é o caso da trilogia *O tempo e do vento*, por exemplo.

Dolz e Abouzaid (*online*, 2015) definem os gêneros de texto como “instrumentos semióticos, que cristalizam as significações associadas às práticas sociais cuja associação permite a interiorização de experiências culturais historicamente sedimentadas”. Assim como os autores da Linguística Textual – LT - (Koch, 2006; Marcuschi, 2008, 2010; Koch, Elias, 2010, 2016) e do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD - (Bronckart, 1999, 2003, 2008; Machado, 2005; Machado, Lousada, 2010), também defendemos que o estudo de um gênero remete a atividades que levam ao aperfeiçoamento e à apropriação das capacidades de linguagem.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2010, p. 44) defendem que o estudante precisa desenvolver aptidões no uso da linguagem para ser capaz de produzir um gênero adequado às mais diversas situações sociais de interação. Em outras palavras, faz-se necessário que ele se adapte “às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar [mobilize] modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar [domine] as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”. Enfim, o gênero de texto é aquilo que é possível de ser dito (manifestado), em conformidade com as estruturas textuais e os recursos linguísticos disponíveis em uma determinada língua natural.

Os didaticistas da Universidade de Genebra (UNIGE), especialmente Schneuwly e Dolz (2010), vêm realizando pesquisas sobre o ensino de gêneros orais e escritos na escola desde os anos de 1980. Os pesquisadores ressaltam a necessidade de trabalhar as capacidades de linguagem com base no estudo de diferentes gêneros de texto e, segundo eles, essa abordagem tem trazido resultados produtivos no ensino de língua(gem) em Genebra, principalmente quando desenvolvido por meio de sequências didáticas. No entender de Schneuwly e Dolz (2010, p. 64), a definição de um gênero, enquanto suporte a atividades de linguagem, implica três dimensões fundamentais:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes.

Ao trabalhar com o texto, o gênero e as capacidades de linguagem, em seus estudos referentes ao agir profissional,

especialmente do docente, Bronckart (1999, 2008) enfatiza que essa prática consiste em uma ação social. E tal prática está diretamente ligada com a realidade em que cada profissional se insere, conforme o contexto social e cultural vigente.

Nessa ótica, o estudioso chama a atenção sobre a importância de o professor entender e saber lidar com as mudanças sociais de cada época, levando em conta as demandas do meio no qual está inserido (o que se faz mais emergente na situação de isolamento social que estamos vivenciando a partir de março de 2020). Faz-se então necessário definir quais são as especificidades dos saberes *a ensinar* e do saber-fazer (*para ensinar*), os diferentes domínios que o licenciando deve se apropriar para ser capaz de efetuar um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

Cordeiro e Schneuwly (2007) enfatizam que, além de dominar os saberes *a ensinar*, ou seja, os conteúdos oficialmente reconhecidos pelas instituições de ensino, que constituem os conteúdos programáticos e próprios das disciplinas de referência, o futuro professor deve estar capacitado também sobre os saberes *para ensinar*. Esses últimos referem-se às técnicas, aos domínios e aos exercícios voltados a desenvolver a competência na prática docente. Eles dizem respeito a práticas didático-pedagógicas, quer dizer, ao saber-fazer (*savoir-faire*).

Não há mais dúvidas de que o docente tem direito a uma formação consistente dos conteúdos (que são os objetos de ensino), os quais serão trabalhados nas aulas de português (geralmente abordados nas disciplinas de referência). Em contrapartida, o profissional da educação também tem direito a uma formação consolidada sobre o modo como esse saber será programado, apresentado, trabalhado e avaliado, no decorrer das aulas e no curso dos anos (como será sua progressão), para que possa cumprir os currículos pré-estabelecidos socialmente e oficialmente reconhecidos (Schneuwly; Dolz, 2010).

Dessa forma, enquanto os saberes *a ensinar* remetem ao conteúdo, à teoria; os saberes *para ensinar* são aqueles que o professor dispõe para realizar seu trabalho em aula, sua prática

didático-pedagógica. São conhecimentos voltados ao exercício realizado por esse profissional ao efetuar sua profissão.

Tal domínio implica saber realizar a transposição didática (Petitjean, 1998; Schneuwly, Dolz, 2009) dos conhecimentos específicos da área, com foco em questões de didática, de ensino, incluindo procedimento metodológico, interação em aula, avaliação etc., enfim, remetem aos diferentes *gestos do professor* (Schneuwly; 2014). O ensino e a aprendizagem de língua(gem), o trabalho concreto do professor demanda operacionalização dos conceitos, pois é ela que concretiza a prática docente.

Em síntese, os saberes voltados para o ensino, e vistos como fundamentais na formação docente, dizem respeito *aos quatro gestos profissionais* próprios da ação docente (Schneuwly *et al.*, 2005). Cabe ao professor: (a) planificar o trabalho da aula, cuja ação refere-se à relação do professor com o saber; (b) criar situações de ensino pertinentes, isto é, criar dispositivos didáticos, de ensino, adequados ao objetivo proposto; (c) fazer uso da memória daquilo que já foi ensinado em aula, pois o professor é visto como o guardião da memória didática de sua turma; (d) regular o ensino, tomando a avaliação como diagnóstico da aprendizagem, propondo intervenções paliativas quando o aluno encontra dificuldades, tentando desafiá-lo e motivá-lo a expandir sua aprendizagem.

Procedimento metodológico - Relação entre teoria e prática

As atividades de ensino e de pesquisa em foco foram organizadas a partir de fundamentação teórica com interface entre a LT (Koch, 2006; Marcuschi, 2008, 2010; Koch, Elias, 2010, 2016) e o ISD (Bronckart, 1999, 2003, 2008; Machado, 2005; Machado, Lousada, 2010), teorias já explanadas na fundamentação teórica. Esse construto teórico embasou as atividades direcionadas ao ensino (da escrita) e à pesquisa.

Nesse contexto, após uma introdução com definição da língua(gem), enquanto um processo cotidiano de interação, foi

dada sequência à proposta das disciplinas e do projeto de pesquisa. Foram realizadas leituras de textos previamente selecionados, com o objetivo de identificar e definir noções pertinentes a esse ensino, efetuando sua transposição didática. Entre os conceitos estudados, estavam o de língua(gem), gênero textual (ou de texto), sujeito, contexto, sentido, textualidade, elementos de coesão e de coerência, intertextualidade, uma vez que esses elementos são fundamentais ao processo de produção textual, especialmente da escrita, nosso foco de estudo (Dolz *et al.*, 2010; Santos, Teixeira, 2016).

Assim, a primeira etapa das atividades consistiu em construir um embasamento teórico e, para tanto, realizamos leituras e reflexões de textos (obras) que concebem a língua (e seu ensino) como processo de interação verbal, com noções de texto e de gênero textual (Koch, Elias, 2010, 2016; Marcuschi, 2010; Schneuwly, Dolz, 2010). Essa etapa realizou-se a partir de uma abordagem voltada ao processo da escrita, com ênfase na reescrita (Geraldini, 2011; Dolz *et al.*, 2010). Com o objetivo de consolidar a transposição didática das teorias adotadas (Schneuwly, Dolz, 2009; Machado; Lousada, 2010), foram feitas orientações e sugestões de como produzir e corrigir textos dos alunos, na escola (Ruiz, 2015).

Com base nessa fundamentação teórica, a proposta didática seguiu com atividades voltadas a validar (ou não) a teoria através de exercícios práticos direcionados ao ensino do texto escrito. No âmbito da pesquisa, os pesquisadores foram inseridos em uma escola para observar aulas e entrevistar professores e alunos, para, posteriormente, elaborar e aplicar oficinas de escrita de algum gênero textual.

No caso das disciplinas de Leitura e produção de textos (regular nos cursos de licenciatura), a parte prática foi efetivada através de exercícios de produção de textos, ressaltando a importância da reescrita. Essa atividade foi realizada a partir do uso de planilhas, grades, bilhetes, às vezes mais, outras vezes menos complexos (Gonçalves, Bazarim, 2009; Santos, Teixeira, 2016). Nessa fase da formação docente, houve cuidado para que os exercícios práticos fossem abordados sob uma perspectiva dialógica da língua(gem)

(Bakhtin, 1992), na busca de conscientizar o futuro professor acerca da complexidade desse processo de interação, enfatizando sua relevância, com estímulo à prática da reescrita.

As produções de textos escritos, propostas nas turmas de Leitura e produção de textos (dos primeiros semestres de Letras), concentraram-se em elaborar resumos e artigos de opinião. No primeiro exercício de escrita, os acadêmicos produziram resumos de capítulos de livro lido durante o embasamento teórico, em especial, do livro *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*, de Dolz *et al.* (2010). Feito isso, os textos produzidos foram trocados entre os acadêmicos de suas respectivas turmas e por eles revisados. Nesse primeiro momento, a revisão foi feita sem o auxílio de planilhas, grades ou outro instrumento de apoio.

Na sequência desse dispositivo didático, os futuros professores elaboraram artigos de opinião. Essa atividade foi realizada em dois momentos distintos. Inicialmente, os estudantes leram e discutiram sobre o papel social do professor de línguas e produziram um artigo de opinião sobre o tema (em casa).

Após, na aula seguinte, esses textos foram trocados entre os colegas e cada um revisou um texto, a partir de uma planilha simples, observando tema, estrutura e elementos linguísticos, gramaticais e semânticos. A reescrita do artigo de opinião foi apreciada pelas professoras formadoras (autoras deste trabalho), e a atividade foi realizada com base na mesma planilha simplificada, já utilizada anteriormente.

Na sequência, foi feita nova proposta de escrita, outro artigo de opinião, com nova temática, dessa vez, valendo nota à disciplina. Os licenciandos foram orientados a ler sobre o processo de escrita e suas implicações, lembrando que alguns dos textos produzidos seriam publicados em um jornal local. Tais produções foram lidas e avaliadas pelas professoras, tendo como base uma planilha mais desenvolvida e com itens bem especificados. Esse material de apoio foi adaptado da planilha desenvolvida por Santos e Teixeira (2016).

Além disso, foram selecionados fragmentos desses textos para serem trabalhados em aula. A atividade finalizou-se com a reescrita de um texto completo, em grande grupo. Por fim, houve uma seleção de dois textos para serem publicados no jornal da cidade.

Já a atividade prática de escrita no projeto de pesquisa levou cada pesquisador a elaborar seu subprojeto, com base na proposta do projeto principal (guarda-chuva). Feito isso, eles elaboraram entrevistas a serem realizadas com professores e alunos de escolas, além do relatório, no final da pesquisa.

Foi possível constatar que, diferentemente das atividades realizadas nas disciplinas regulares de Letras (em um semestre letivo e grande número de alunos), a proposta de estudo, de teoria e de prática, no grupo de pesquisa extrapolou o semestre, levando praticamente todo o ano letivo. Essa flexibilidade de tempo, e o menor número de alunos no grupo, se mostram como vantagem para efetuar atividades dessa natureza na pesquisa, em relação a uma disciplina regular.

Considerações finais

A partir de experiências vivenciadas na função de formadoras de professores de língua portuguesa, também através de diálogos com colegas formadores de todo o Brasil (e do exterior), por meio de eventos e de publicações na área, podemos dizer que o sistema de formação docente brasileiro (em muitos Cursos de Letras, com algumas exceções) tem deixado a desejar, e isso acaba repercutindo na qualidade do ensino na escola básica, na rede nacional. Esse resultado negativo demanda mudanças urgentes nos currículos, com destaque especial à seleção do objeto a ser ensinado, bem como ao modo de abordá-lo.

Com uma perspectiva do ensino de língua(gem) como uma prática constante de interação (uma intenção comunicativa em que alguém diz algo para outro alguém), defendemos ser uma das principais funções do docente a de criar oportunidades para que o aluno desenvolva sua potencialidade de interagir com o outro, à

proporção que desenvolve sua capacidade no uso da linguagem, através de estudo e apropriação de gêneros de texto. Esse enfoque requer que sejam realizadas atividades práticas de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multimodais). Isso porque o principal objetivo desse ensino é o de criar situações concretas de comunicação, pelas quais o aluno possa experimentar/vivenciar (dentro e fora da sala de aula) o uso de suas capacidades de linguagem, à medida que é estimulado a interagir nas variadas instâncias sociais existentes em nossa sociedade.

A presente reflexão procurou mostrar que as experiências de ensino e de pesquisa, ambas vivenciadas na academia, devem ser programadas e efetuadas de modo que a formação dos futuros professores viabilize as mudanças tão necessárias ao ensino de língua(gem). Estamos pensando na atuação desses profissionais quando forem inseridos na rede de ensino básico brasileiro, tanto no público quanto no privado.

Isso implica uma formação e um ensino centrados na abordagem de textos e gêneros de textos, que circulam dentro e fora da sala de aula, com foco na prática de ler (compreender e interpretar) e produzir textos orais e escritos nas aulas de português, desenvolvendo as capacidades de linguagem dos estudantes. No atual contexto de pandemia que vivenciamos, o isolamento social impulsionou a interação *online*, portanto, o momento exige que seja dada atenção especial aos gêneros digitais, levando em conta sua constituição e funcionalidade multimodal.

Nossa proposta de formação docente (via ensino) teve início no primeiro semestre dos cursos de Letras, comprovando que essa realidade é possível e deve ser praticada já no início e ao longo do curso. No entanto, por serem graduandos recém-saídos da escola (do ensino médio), eles demonstraram dificuldades em conceber o texto funcionando como um gênero textual (visto no resumo e no artigo de opinião), na perspectiva da interação, do dialogismo, da produção de sentidos.

Cabe dizer que essa é uma entre as inúmeras atividades possíveis e que vêm sendo realizadas nas universidades brasileiras.

Felizmente, temos visto trabalhos muito produtivos no ensino de língua(gem), tanto na escola básica quanto no meio universitário. Nós, professores formadores, precisamos socializar nossas experiências profissionais com os pares, para que, dessa forma, as vivências da e na docência, bem como os resultados obtidos nas pesquisas, sejam divulgados, socializados e possam motivar outros profissionais de áreas afins a experimentarem novas técnicas e novas experiências.

No nosso ponto de vista, a produtividade e a qualidade do trabalho docente vão depender da formação que as licenciaturas, por meio da ação de seus professores formadores, oportunizarão ao longo dos quatro anos de estudo, nas instituições públicas e privadas. Para finalizar, se almejamos um professor de língua(gem) consciente de seu papel social e engajado com e no compromisso de ensinar o aluno a ser competente nas práticas de leitura, fala e escrita, mas principalmente, a saber pensar e agir diante das situações sociais, urge que esse movimento se inicie hoje, através de nossas ações como formadores de professores.

O futuro da educação está em nossas mãos e precisamos fazer a nossa parte. Convidamos nossos colegas professores a ler, pesquisar e refletir sobre suas práticas docentes, pois, a partir desse estudo, se sentirão mais seguros e motivados a inovar, a experimentar e a produzir/desenvolver um ensino renovador e mais motivador.

Referências

- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUC-SP, [1999] 2012.

BRONCKART, J-P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.49-69, jan./jun. 2003.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B. Les constructions de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. **Recherche et Formation**, n. 96, p. 67-79, 2007.

DOLZ, J.; ABOUZAÏD, M. **Pluralité des genres et singularité du texte**: tensions constitutives de la didactique des langues. 2/2015 *In*: www.forumlecture.ch/www.lesenforum.ch-2/2015 acesso em setembro de 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, p. 7-15, 2011.

GONÇALVES, A. V; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento**: a reescrita em foco. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

KOCH, V. I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, V. I.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, V. I.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In: MEURER, J. L. et al. (orgs.) Gêneros: teorias, métodos, debates,* 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso,** Palhoça, SC, v.10, n.3, p.619-633, set./dez. 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 19-36.

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

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. **Pratiques** n. 97/98, juin, 7-34, 1998.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa.** São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. S. Correção e avaliação de textos. *In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. Ensino de produção textual.* São Paulo: Contexto, 2016. p. 23-41.

SCHNEUWLY, B. Didactique: construction d'un champ disciplinaire. **Education et Didactique,** vol. 8, no. 1, p. 13-22, 2014.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ-MESTRE, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. **Les Dossiers des sciences de l'éducation,** no. 14, p. 77-93, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Des objets enseignés en classe de français.** Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; HEIMBER, C.; VILLEMEN, R. Les didactiques au centre Formation genevoise des enseignants du secondaire.

Revue Suisse des Sciences de l'éducation, v. 34, n. 3, Academic Press Fribourg, 2012.

WITTKE, C. I. O ensino de língua e o processo de formação docente a partir de diferentes olhares: diálogo com pesquisadores da Escola de Genebra. Curitiba: Appris, 2019.

AUTORES

ADRIANA RODRIGUES DE SOUSA

Mestra em letras pelo PPGEL/UFPI. Graduada em Letras – Português pelo Parfor/UFPI. Graduada em Pedagogia pela UFPI. Professora da Educação Básica no município de Caraúbas – PI. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – NEPAD/UFPI/CNPq.

E-mail: adri_adrirodrigues@hotmail.com

ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS

É professora adjunta no Departamento de Letras no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão. Possui doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP).

E-mail: anapsm23@hotmail.com

ANA PAULA DE MOURA DELEZUK

Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG). Graduação em Letras Português e Espanhol (UEPG). Atuou como professora na Rede Federal de ensino (Instituto Federal do Paraná) e na Universidade Cesumar – Ponta Grossa (UniCesumar).

E-mail: anapauladelezuk@gmail.com

ANNE CAROLINE DIAS ROCHA PRADO

Doutora e Mestra em Linguística. Estágio de Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Líder do grupo de pesquisa Círculo

do Texto em Diálogo. Membro do grupo de pesquisa Círculo de Bakhtin em Diálogo.

E-mail: annerochaprado@gmail.com

BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO

Professora associada do curso de Licenciatura em Letras Português e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí. Pós- doutorado em Ciência da Linguagem pela UNICAP. Doutorado e Mestrado em Linguística pela UFC. É líder do grupo de pesquisa Laboratório de leitura e escrita acadêmicas-leia.

E-mail: barbara.olimpia@ccm.uespi.br

CLEIDE INÊS WITTKE

Professora associada aposentada do Centro de Letra e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Com Pós-doutorados na área de Didática das Línguas pela UNIGE (2015), em Genebra, Suíça e na área de Leitura, pela UNISC (2021). Doutorado em Letras pela PUC-RS. Mestrado em Letras pela UFSM. Líder do grupo de pesquisa Estudos da linguagem e da língua sob uma perspectiva da Interação Verbal. E-mail: cleideinesw@yahoo.com.br

EDIVANILDO FLAUBERTE CORREIA DE AFONSO

Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Graduado em Letras Vernáculas pela UNEB.

E-mail: edivanildo.flauberte@ifba.edu.br

ELIUSE SOUSA SILVA

Professora assistente do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz. Doutoranda em Letras: Linguagens e

Representações. Mestrado em Linguística. Graduação em Letras. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase no ensino de semântica, de leitura e produção de texto e de trabalho de conclusão de curso em linguagem, realizando pesquisas nas seguintes áreas de estudo.

E-mail: eliusesilva@uesc.br

EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN

Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor titular na Universidade Federal do Ceará. Atua no Programa de Pós-graduação em Linguística, o Minter/UFC/UFMA e o Mestrado Profissional em Letras/UFC. É líder do GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada). Membro do Grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações).

E-mail: eulalia@ufc.br

GERSON SOUSA FÉLIX TEIXEIRA

Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Letras (UESPI). Compõe o quadro de professores da Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba (FAESPA). Integra os seguintes grupos de pesquisa: Contextos Profissionais Investigativos da Linguística Sistêmico-Funcional (UFPB/CNPq), HEDRA EU (Australia National University Institute for Communication in Healthcare) e Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/CNPq).

E-mail: gersonfelix88@hotmail.com

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO

Professora Adjunta no Departamento de Letras Vernáculas, na pós-graduação (acadêmica e profissional) da Universidade Federal de Sergipe e nos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz e da Universidade Estadual de Feira de Santana. Lidera o Grupo de Pesquisas em

Argumentação e Retórica Aplicadas e é co-líder do grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso.

E-mail: icmazevedo2@gmail.com

JOSÉ RICARDO CARVALHO

Professor associado do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe. Pós-doutorado na área de Linguística de Texto e Linguística Aplicada pela UFRJ (2018). Doutorado em Letras. Mestrado em Educação. Líder do GEADAS (Grupo de Estudos Alfabetização, Discurso e Aprendizagens). Membro do GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada). Professor do curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da UFS.

E-mail: ricardocarvalho.ufs@hotmail.com

JOÃO BENVINDO DE MOURA

Possui doutorado e pós-doutorado em Linguística pela UFMG. Mestre e especialista em Linguística pela UFPI com graduação em Letras-Português pela mesma instituição. Docente da graduação e pós-graduação em letras da UFPI. Editor da revista Form@re. Fundador e atual coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – NEPAD/UFPI/CNPq.

E-mail: jbenvido@ufpi.edu.br

JOSSEMAR DE MATOS THEISEN

Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). Doutorado em Letras na área de Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2015), tem Mestrado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (2005). Realizou o doutorado sanduíche (Estágio Avançado de Doutoramento) como bolsista da CAPES, na Universidade do Minho, Portugal.

E-mail: jossemarm@yahoo.com.br

JULIANA FONTES DOS SANTOS NASCIMENTO

Professora efetiva de Língua Inglesa das Redes Municipal de Lagarto/SE (SEMED) e da Rede Estadual de Ensino de Sergipe (SEDUC). Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe (2020). Membro do do GEADAS (Grupo de Estudos Alfabetização, Discurso e Aprendizagens).

E-mail: ju-snts@hotmail.com

LUÍS HENRIQUE SERRA

Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. É docente adjunto da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências de Bacabal da UFMA.

E-mail: luis.henrique@ufma.br

MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA

Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB). Doutorado e Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Líder do grupo de pesquisa Círculo do Texto em Diálogo (CNPq/UESB). Membro do grupo O Círculo de Bakhtin em diálogo (UEPB).

E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

MARGARETH ANDRADE MORAIS

Mestre e doutora em Língua Portuguesa também pela UFRJ, atuou no Ensino Fundamental pela rede municipal e particular do Rio de Janeiro. Desde 2011, é professora efetiva de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT- UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português.

E-mail: margareth.morais@ifrj.edu.br

MAYANA MATILDES DA SILVA SOUZA

Doutorado em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2023). Mestrado em Letras (PROFLETRAS/UESC). Participante do Grupo de Estudos "Teorias da Argumentação", integrante do ProEDA - Programa de Divulgação dos Estudos sobre Discurso e Argumentação da UESC, e do Centro de Estudos sobre Argumentação e Discurso (CNPq).

E-mail: mayanamay@hotmail.com

PATRÍCIA RODRIGUES TOMAZ

Doutoranda e Mestra em Letras-Linguística (UFPI). Professora. Advogada. Especialista em Mediação de Conflitos (ESTÁCIO TERESINA). Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Faculdade Estácio-CEUT (2015). Especialista em Direito das Família e Sucessões pela Faculdade CERS (2023). Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Análise do Discurso da Universidade Federal do Piauí - NEPAD - UFPI.

E-mail: patricia.tomaz@ufpi.edu.br

TATIANA SIMÕES E LUNA

Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Doutorado em Linguística (2019). Mestrado em Linguística. Graduação em Letras - Licenciatura e Bacharelado em Língua Portuguesa. Desempenhou a função de Coordenadora da Área de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

E-mail: tatiana.luna@ufrpe.br

VANESCA CARVALHO LEAL

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Letras Vernáculas pelo Centro Universitário Ages (2010). É membro do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA) pela Universidade Federal de

Sergipe. Também, é membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (Gelins).

E-mail: vanescaleal@academico.ufs.br

VÍTOR DE MOURA VIVAS

Vítor de Moura Vivas, na UFRJ, teve financiamento da CAPES e FAPERJ NOTA 10 no Mestrado e da CAPES no Doutorado. Trabalhou como Professor Substituto de Língua Portuguesa na UFRJ e na UERJ. Desde 2011, é Professor Efetivo do IFRJ. É líder do Grupo Morfologia e Uso: por novas perspectivas para o ensino de português e integra o NEMP.

E-mail: vitor.vivas@ifrj.edu.br

O livro "Linguagem em Sociedade – Diversificados Olhares Teórico-Metodológicos e Práticos" explora as interseções entre linguagem, sociedade e educação, oferecendo um panorama rico em torno das abordagens contemporâneas no ensino de língua portuguesa e análise do funcionamento discursivo. Com o objetivo de divulgar e fomentar um espaço de discussão rico e diversificado sobre pesquisas que adotam enfoques sociodiscursivos, a obra convida o leitor a uma imersão nas múltiplas facetas da linguagem na vida social.

